Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Editor académico

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía

Siglo del Hombre Editores

GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Colección Culturas pedagógicas

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Editor académico

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía

Siglo del Hombre Editores

GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Colección Culturas pedagógicas

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Ciencias Sociales y Humanidades

COLECCIÓN CULTURAS PEDAGÓGICAS

Comité científico

Antonio Arellano (Venezuela)

Gabriela Diker (Argentina)

Aracelly de Tezanos (Uruguay)

www.historiadelapracticapedagogica.com

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía

Jesús Alberto Echeverri Sánchez
Editor académico

Siglo del Hombre Editores

GHPP
GRUPO HISTORIA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía / Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Óscar Saldarriaga Vélez et al.; prologuista Germán Vargas Guillén; editor académico Jesús Alberto Echeverri Sánchez. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2015.

272 páginas; 21 cm.

Incluye glosario

1. Pedagogía y educación 2. Paradigmas en educación 3. Campo conceptual de la pedagogía I. Saldarriaga Vélez, Óscar, 1957- , II. Vargas Guillén, Germán, 1959- , prologuista III. Echeverri Sánchez, Jesús Alberto, editor académico IV. Tít.

370.15 cd 21 ed.

A1475505

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

© Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Primera edición, 2015

© Siglo del Hombre Editores

Cra. 31A Nº 25B-50

PBX: (57-1) 3377700 - Fax: (57-1) 3377665

Bogotá D. C. - Colombia

www.siglodelhombre.com

© Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Universidad de Antioquia, Bloque 9, Facultad de Educación

Medellín - Colombia

www.historiadelapracticapedagogica.com

Carátula

Alejandro Ospina

Diseño y diagramación

Ángel David Reyes Durán

Conversión a libro electrónico

Cesar Puerta

e-ISBN: 978-958-665-351-0

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Germán Vargas Guillén

HACIA UN CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA. CARTOGRAFÍAS DE UN RÉGIMEN DE VERDAD

Óscar Saldarriaga Vélez

LA INDAGACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO COLOMBIANO. NOTAS METODOLÓGICAS ENTRE DISCURSOS INTERNACIONALES Y CREACIONES LOCALES

Marcelo Caruso

EDUCACIÓN: UN CAMPO DE AGENCIAMIENTO

Alberto Martínez Boom

Jhon Henry Orozco Tabares

SUJETO Y SUBJETIVIDAD EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. El docente, el profesional y el intelectual

Humberto Quiceno

DESPLAZAMIENTOS Y EFECTOS EN LA FORMACIÓN DE UN CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA (1989-2010)

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO PROFESIONAL Y DISCIPLINAR. LUGAR ESTRATÉGICO PARA ENFRENTAR LAS TENSIONES ENTRE EL RECONOCIMIENTO CIENTÍFICO, LA PROFESIONALIDAD Y LA REGULACIÓN SOCIOESTATAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Andrés Klaus Runge Peña

Juan Felipe Garcés Gómez

Diego Alejandro Muñoz Gaviria

PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN, MARGINALIDAD Y CRISIS EN COLOMBIA (1978-1990)

Alexander Yarza de los Ríos

GLOSARIO

Agradecemos a Colciencias y a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por su apoyo al proyecto.

Dedicamos este libro a la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien concibió el proyecto y gestionó su aprobación por parte de Colciencias.

PRÓLOGO

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía es una obra colectiva de algunos de los miembros y simpatizantes del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). En ella, lo que se ha trabajado históricamente en el GHPP, se reinventa; desde luego, de acuerdo con el mismo tiempo: en la trayectoria de la investigación, en los conceptos emergentes (narración, campo, etc.), en los problemas que se hace necesario abordar en el presente viviente.

Si se quiere un sumario de los contenidos, sobre todo, en cuanto a los conceptos que se aportan —conceptos que permiten visualizar, a su vez, los desarrollos del GHPP con respecto a otras de sus producciones intelectuales—, basta mirar el glosario que sirve de colofón al libro. Allí se puede observar la fina textura con que se ha elaborado esta reinvención de la investigación por parte del GHPP.

Limito mi intervención en este prólogo a compartir una valoración epistemológica del volumen que el lector tiene en las manos. Para comenzar, es necesario situar el alcance del título paradigma y que este se ponga en relación con la educación y la pedagogía. Por supuesto, algo hay de problemático, pero también de sugerente, cuando se ve cómo este índice (paradigma) también invoca la noción de normalidad —algunos incluso han hablado de "ciencia normal", "estandarización de procedimientos", etc.— que acontece tanto en la cultura como en la especificidad de la investigación dentro de ella.

Ahora bien, es preciso hacer énfasis en cómo en la "normalización" o la conversión de un haz de nociones (saber, práctica; saber pedagógico, práctica pedagógica; agencia, agenciamiento; campo, campo intelectual, campo conceptual de la pedagogía, campo de la educación; educación) en el dominio cultural de los investigadores tiene un papel no solo el estudio de los discursos, sino también su producción. Por efecto de la producción discursiva, hacen uso de las estrategias narrativas; en ellas no solo se trata un qué, sino que también está implicado un quién de la narración. En este sentido, es como si se pretendiera hacerse sujeto, precisamente, por la narración. Queda siempre en vilo la posibilidad de que una narración sujete a quien la asimile acríticamente, pero, en todo caso, es volver sobre el sí mismo y el hacerse primera persona de la narración lo que rompe con la dogmática y la prescriptiva de cualquier estructura

canónica de representación del sentido, de la experiencia, del saber, del campo.

En fin, responder: “¿qué horizontes se abren para el desarrollo de la investigación y los efectos de normalización con esta obra?”, será el cierre de este prólogo.

***

Paradigma, como se sabe, es una expresión que comporta una historia. Ella refleja cómo en el marco de referencia católico se utilizó para aludir a “vidas ejemplares”. Las vidas de los santos son ejemplares, paradigmáticas. Desde luego, para los católicos, la vida ejemplar, paradigmática, por antonomasia, es la de Cristo; su vida es, por la validez intrínseca de cada uno de sus actos, centro de la historia.

Cuando se habla en ciencias, en investigación, de los paradigmas, queda solo el eco de lo ejemplar, de lo digno de seguir, de lo digno de imitar. La respuesta a la pregunta ¿qué es válido hacer en la investigación? tiene, en el trasfondo, la cuestión “¿qué ejemplo o modelo o estructura de investigación se acoge y se lleva a cabo en este caso en particular?”. Al parecer, la lucha por el control simbólico en las comunidades académicas, por la reproducción simbólica, por la hegemonía discursiva, tiene que ver con el predominio paradigmático de los procesos no solo de investigación, del método, si se quiere; también tiene que ver con la manera como se lleva a cabo la conceptualización misma; e incluso en un nivel más básico, con las nociones que se ponen en juego.

***

Tal vez en lo que más interesa llamar la atención sobre el GHPP es esto: comenzó por redefinirlo todo. Si se usan los criterios epistemológicos básicos de objeto, método, validez, historicidad y enseñabilidad como criterios mínimos para comprender la estructura de una disciplina y, en ella, de los paradigmas que

articulan sus prácticas de investigación, esto es lo primero que se encuentra: el GHPP definió de otra manera su quehacer en la investigación, su objeto de estudio. En un comienzo trató más que de la educación o de la pedagogía o de la enseñanza de dos títulos fundantes: práctica pedagógica y, consecuentemente, saber pedagógico. Una y otro pasan por la escuela o por las diversas instituciones formales, pero las rebasan. De este modo, se logró desescolarizar, desenclaustrar, desespacializar el qué, el asunto sobre el que recae la investigación.

Práctica pedagógica y saber pedagógico tienen un primer anclaje, a saber, la historia, su configuración, su despliegue. Pero, así mismo, la negación de su historia —muchas veces mediante la gramática jurídico-política—, su re- o desconfiguración —como efectos de contrapoder, de resistencia, pero también de despotismo— y su pliegue o su repliegue —como un modo de situarse los sujetos ante un estado de cosas—.

Epistemológicamente, lo primero que se halla, pues, en la acción del GHPP es una redefinición. Que esto se haya hecho de la mano de una recepción —acaso pionera, en todos los campos del saber en Colombia y en América Latina— del -pensamiento de Michel Foucault tiene un valor intrínseco; pero no puede limitarse a ello. Acaso sea necesario ver cómo, por un lado, primaba la versión historicista de la educación —también de la economía, de la sociología, de la política, de la cultura—, asociada, a su vez, a la lucha y a las reivindicaciones gremiales, por otro; pero también a una concepción heroica y monumental de la historia, de la educación.

¿Cómo ganar un espacio simbólico y un margen de maniobra en esas circunstancias? No solo fue una pregunta teórica, sino práctica. El GHPP se dio a la tarea de alentar su discurso desde la base magisterial. No se quedó en las aulas universitarias, sino que entró de pleno en interacción con el Movimiento Pedagógico. Hubo otros grupos, con otros enfoques, con otra conceptualización, con otro método. No es una historia lo que se presenta aquí, solo una indicación de cómo se llevó a cabo la configuración del paradigma del GHPP. Pero sobre esto es preciso volver cuando se trate el asunto de la validez. Ahora la mirada está puesta sobre el objeto. Ya está dicho, pero, en síntesis, es la práctica y el saber pedagógico constituidos en su devenir histórico, expresados, desde luego, en documentos, pero también en monumentos, en usos, en costumbres, en gramática jurídico-política.

***

Volvamos la atención ahora al asunto del método. ¿Genealogía o arqueología? En la panoplia de los métodos, muchos quedan fuera de juego para estudiar tanto el saber como el poder. Resulta que lo pedagógico (práctica y saber) está igualmente atravesado por relaciones, más aún, por fuerzas, de poder. Este último es una variable conceptual, filosófica, si se quiere, como lo enseñó Nietzsche; pero es metodológica en el contexto de la genealogía y de la arqueología. No solo hay una suerte de génesis de la estructura de las estrategias de poder; también hay unas formas que comportan, puede decirse, "legaliformidad", lógica.

De esto es de lo que se trata. Ya no como tema (asunto, cuestión, en fin, objeto), sino como método. ¿Cómo se instalan las relaciones de poder en la práctica y en el saber pedagógico? Por eso, fue necesario estudiar a Santander y la instrucción pública en Colombia, o tratar el régimen de producción legislativo en Antioquia, o mirar a los maestros en su efectiva práctica y discursividad, en sus afugias. Por cierto, la mirada no solo se tuvo en el pasado más remoto, también recayó sobre el Gimnasio Moderno, sobre la educación técnica y tecnológica en Colombia.

Al hacer la genealogía del poder-saber en la educación, dentro y fuera de la escuela, en la legislación y en la vida concreta de los maestros, en la política y en las concepciones del Estado, se topa con una unidad de análisis: el cuerpo. Cómo se da la determinación biopolítica de los cuerpos y las almas, de maestros y alumnos, de trabajadores y gobernantes, de agentes culturales, en fin. Esto exige volver hasta Spinoza. Pero no se trata de desplegar la teoría, sino de recurrir a esos conceptos para llevar a cabo la investigación genealógica y arqueológica.

Con respecto a esta perspectiva metodológica, ¿qué ofrece de nuevo este libro? Aquí es donde se puede hallar una de las más interesantes renovaciones de la investigación del GHPP, en el índice narración. Esta es una larga tradición tanto de la literatura como de la filosofía. Pero ¿cómo se convierte en dispositivo de la investigación y de ejercicio en el campo de la educación, de la pedagogía? Metodológicamente, este asunto es cosa misma de esta obra.

La narración —ejecutada por un quien, al que Paul Ricoeur (1995) llama, sin

más, homo narrans; y del que es preciso poner de presente ese su poder narrativo porque cada quien, a fin de cuentas, es homo narrans— entra como un dispositivo de renovación paradigmática de la investigación del GHPP.

Desde luego, de la narración se puede hacer un estudio "narratológico". No obstante, conocedores también de esa tradición, en el GHPP se ejecuta en el quiasmo, en el entrecruzamiento, de genealogía, arqueología y práctica de sí (parrhesia). A su manera, es una suerte de regreso del sujeto. Solo que ahora -vuelto potencia, conatus, en el sentido más lato del término. ¿Qué ofrece la narración? En síntesis, una restitución del léxico a cada quien. Uno puede ser narrado por otro, por otros. Pero ahí se mengua el poderío, la potencia de sí. Uno puede narrar al otro, a los otros; pero ellos también tendrán que reemprender la tarea de la narración de sí mismo, del haz de relaciones que los configura, en parte los determina y en parte los potencia. Así, entonces, y solo entonces, la narración es una línea de fuga, de resistencia, en último término, de empoderamiento.

En esta perspectiva, la narración entra como una variable que renueva paradigmáticamente no solo los aspectos metodológicos y procedimentales; cambia las relaciones jerárquicas entre las nociones. Ellas pasan del plano de la exterioridad, relaciones de poder que se comportan como líneas de fuerza que se entrecruzan, a un plano de interioridad —sea que se le nombre con este título, sea con otros—, en el que hay una potencia del sí mismo que se orienta por la clásica expresión práctica de sí.

Por supuesto, desde el comienzo, el GHPP tuvo en la mira el índice "normal" —tan caro a Canguilhem como a Foucault, precisamente para procurar su desmontaje—, pero jamás fue ciego ante la noción campo —sí proveniente de Bourdieu, pero atemperada para lo que significa en la pedagogía—. Es cierto que estas nociones son del orden teórico —filosófico, sociológico—, pero el asunto es su atemperamiento para entretejer las relaciones del sí mismo con las variadas relaciones de este con el mundo social (cultural, histórico, etc.) en su complejidad.

La narración ha puesto un nuevo punto para el desarrollo de las disciplinas. Ha afectado por igual a la filosofía, a la literatura, a la historia, a la psicología. Lo que el GHPP ha logrado, como se constata en esta obra, es el desarrollo de una respuesta a la manera como se afectan y reconfiguran la pedagogía, la educación, la enseñanza, el campo conceptual de la educación, la práctica y el saber

pedagógicos.

Narrar y narrarse implica, desde todo punto de vista, el narrador. Un ser de lenguaje que no solo describe, sino que igualmente interpreta; y cuando es necesario, explica, expone. Pero, sobre todo, problematiza. Es el poder del habla vuelta discurso, acontecimiento en el lenguaje, expresión de sí ante los otros, con los otros, para otros. Que esto pueda, por igual, dar con la categoría fuerte "intersubjetividad" es algo implícito en el despliegue metodológico y teórico de las investigaciones del GHPP.

***

Ahora es necesario dar unas indicaciones sobre la validez. El GHPP no solo ha mostrado rigor metodológico —como se dijo, en un comienzo vinculando su proceder a la arqueología y la genealogía, en las trazas de Spinoza, Nietzsche, Canguilhem, Foucault, Bourdieu, Deleuze, entre otros—, sino que también ha llegado a la materialidad de cuerpos, objetos, discursos, prácticas, usos, costumbres de nuestra historia efectiva, concreta, colombiana. Esa es una de sus fuentes de validez; pero, igualmente, ha recurrido a los maestros, a los alumnos, al Movimiento Pedagógico, a las organizaciones gremiales de maestros, a las agencias de Gobierno y de Estado para hacer audible su voz, para hacer visible su discurso. Ha construido una positividad de y sobre el maestro en medio de su invisibilidad, frecuente y planificada.

La validez es una variable paradigmática de la investigación. Solo si lo dicho "vale para uno y vale para todos", un discurso, una práctica, un saber y un poder se tornan en guía, en visibilidad, en representación de mundo. Es lo que ha logrado el GHPP mediante su trabajo, desde sus primeros pasos.

Si la investigación, densa y profunda tanto en las nociones y los conceptos, como explícita en el orden metodológico, se hubiera quedado afincada a la empresa o a la agencia universitaria, de hecho, habría sido un trabajo con mérito implícito; pero esta forma de concebir y de actuar se hizo cuerpo y carne de los maestros, de la nación, de la vida cultural colombiana. Es posible hacer críticas a lo que ha desarrollado el GHPP; lo que no se puede es desconocer su presencia en la vida intelectual que afincó su horizonte en el maestro como intelectual, con

un saber devenido de su práctica.

La validez también se obtuvo no solo por medio del financiamiento de sus procesos de investigación por reconocidas universidades (Universidad de Antioquia, del Valle, Nacional de Colombia sede Bogotá, Pedagógica Nacional, entre otras), como también por agencias de investigación (Colciencias,[1] IDEP,[2] etc.) y por parte de otros investigadores y grupos de investigación (Grupo Federici, Grupo EPE,[3] etc.). Más aún, para la definición de políticas en investigación en educación, el GHPP se convirtió en un referente obligado en la nación.

Habrá que mencionarlo con detalle al tratar la enseñabilidad, pero puede anticiparse de una vez. El GHPP se convirtió en fuente para los estudios en los doctorados, en las maestrías, en los pregrados en educación. Tesistas y tesis, a causa de los trabajos pioneros del GHPP, hay por doquier.

La validez es efecto de un despliegue de las tensiones del campo. Es un hecho que ante la distribución del capital simbólico, ante la lucha por la representación y el sentido, hay discursos rivales. El GHPP, respecto de la producción y la reproducción simbólica, ha hecho lo que correspondía: poner en juego tesis, hipótesis de trabajo, teorías, metodologías, discursos, prácticas, emblemas e incluso consignas. Este conjunto ha tomado cuerpo en la experiencia de maestros, de directivos docentes, de alumnos, de agentes y agencias tanto estatales como privadas.

Acaso uno de los méritos inenarrables de la visión y la ejecución de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés haya sido el de saber que este trabajo no se podía llevar a cabo en solitario. Desde un comienzo no solo guió certera y atinadamente el carácter interinstitucional del GHPP, sino que lo hizo valer ante los maestros y ante el pleno de la comunidad académica y política de la nación. El presente libro, que también fue originalmente su creación, es una prueba fehaciente de cómo ella, y el GHPP bajo su tutela, dio con esta manera —casi scheleriana— de “hacer valer el valor”. La profesora Zuluaga es cuerpo y alma de la validez no solo al pensar y proponer nociones y conceptos, sino también al hacer vigilancia crítica del método, al guiar la introducción, una y otra vez, en todos los escenarios de este estilo o este tipo de investigación que configura el GHPP.

Si se dijera que ella solo aportó a la validez, o a la teoría o a la metodología, se

haría un recorte improcedente de su contribución. Antes bien, poder hacer el enlace de todos estos elementos como una unidad es lo que la muestra, a ella misma, como ejemplo, como un paradigma, de la investigación en Colombia. Su aporte tardaremos años en comprenderlo y, sobre todo, en narrarlo.

Es una enseñanza que debe apropiar la investigación y un aprendizaje que deberíamos tener todos los investigadores: no basta con hacer aportes al desarrollo del saber; se exige ejercer el poder, la voluntad de poderío, para instalar un discurso en la cultura. Los magros espacios de la academia no son suficientes para que un estilo y un tipo de investigación se conviertan en patrimonio de la cultura. Si Colombia tiene algo que ofrecer en educación y en pedagogía tanto respecto del saber como de la práctica, es por el esfuerzo tesonero de "hacer valer el valor" de lo que se ha propuesto como un horizonte tanto de comprensión como de acción. El GHPP, así como la escuela nueva, son dos de esas contribuciones, entre otras, que han llevado hasta sus consecuencias la fuerza de la validez como postulado práctico de la investigación.

La validez, es cierto, en muchos casos se logra invalidan- do otros discursos, otras prácticas. Lo que el GHPP ha ofrecido —sin que se trate de una "sociedad de ángeles"— es un punto, si se quiere, amigable de convivencia pacífica. No es porque haya "eliminado" a los oponentes; más bien, es porque se ha abierto un espacio en medio de otras formas de representación. Por supuesto, la representación heroica y monumental de la historia, de la educación, de la pedagogía, del saber, del saber pedagógico y del poder no han quedado indemnes a su posicionamiento. En la lucha por el control simbólico, tanto la visión - monumental como el positivismo —otra expresión de la historia monumental— han sido, bajo sus distintos ropajes, objeto no solo de ataque, sino también de lucha por la hegemonía discursiva por parte del GHPP. Pero en ello no ha estado solo. También lo han acompañado sectores de investigación en fenomenología, en hermenéutica, en teoría de la acción comunicativa, en perspectiva de género, en ciencia de la educación, en formación en clave no afirmativa.

Sin embargo, es necesario enfatizar que este frente común —contra la historia monumental, contra el positivismo— lo ha encabezado de comienzo a fin el GHPP. Con una diferencia. Acaso como ninguno otro, el GHPP no se ha disuelto ante el "canto de sirenas" del poder, de los cargos administrativos, de las - posiciones directivas en la educación o en la política privada o pública. Si algo hay que destacar del GHPP como tal, es que no ha zozobrado a la tentación burocrática.

***

Vamos ahora a otro criterio epistemológico, a saber, la enseñabilidad. Ya se había anticipado. Desde luego, roza este criterio con la enseñanza, pero se diferencia de ella. Es claro que hay una pregunta propia del currículo: ¿cómo se fragmenta y estructura un saber para ser enseñado? Esta es una pregunta relevante en el GHPP, pero más allá de ella está la cuestión: ¿cómo se persuade una audiencia —el "auditorio universal", según la clásica expresión de Chaïm Perelman— representada en los comités científicos de revistas, de entidades financiadoras, de currículo en los programas universitarios, para tener un espacio discursivo, un presupuesto, una vida en y a través de la imprenta?

Si por algo se ha caracterizado el GHPP es por poner fuera de juego la endogamia. Cuando ha contribuido, como lo hizo a la creación y desarrollo de revistas, como Revista Educación y Pedagogía o Pedagogía y Saberes, no lo hizo para crear un círculo privado de amigos. Antes bien, se pensó y se ha llevado a cabo un diálogo tan universal como ha sido posible.

Obras del GHPP han estado bajo el sello editorial, por ejemplo, de Foro Nacional por Colombia, de la Gobernación de Antioquia, de Siglo del Hombre Editores, de Fecode[4] (en buena parte en la Revista Educación y Cultura), del Distrito Capital. Algunas veces sus obras han estado bajo el sello de las universidades que han avalado al GHPP. Este balance habrá de hacerse en el futuro. En todo caso, cabe anticipar que el GHPP ha puesto en juego el criterio de enseñabilidad —consecuente con sus postulados teóricos— literalmente "en el afuera" o "en los márgenes". Incluso, ha sido una construcción de la periferia al centro, de los maestros hacia los editores. Casi no se puede registrar obra que, nacida de la discusión del GHPP, no haya llegado a concretarse en conferencia, seminario, grupo de estudio, tesis de grado, folleto y, finalmente, como libro.

La enseñabilidad no es un terreno ganado por anticipado. Todo lo contrario. Se mueve en el límite borroso entre lo sabido por todos los miembros de una comunidad y lo nuevo. Hoy es un dato normal de la cultura nociones como discurso, práctica pedagógica, saber pedagógico, archivo, poder, voluntad de poder, campo, etc., pero treinta años atrás se trataba de hacer visible lo invisible.

Y no solo esto, también se necesitaba ganar un terreno en relación con el discurso hegemónico.

El GHPP hizo todo lo requerido no solo para ganar la aprobación de agentes externos, sino que su tarea fue acompañada de una densa labor tanto pedagógica como didáctica. Quizá no hay un lugar de Colombia al cual no hayan llegado no solo las noticias, los impresos (revistas, libros, folletos) del GHPP, sino que no hay localidad en la cual no haya hecho presencia alguno de sus miembros para una conferencia, un seminario, un taller, un proyecto de investigación, una asesoría de una escuela normal, un acompañamiento a un equipo docente.

En términos, pues, de enseñabilidad, el GHPP no solo usó el criterio epistemológico de establecer qué, cómo y cuándo dar a conocer sus desarrollos, y sobre todo a qué auditorios especializados buscar persuadir o, al menos, lograr de ellos su reconocimiento —incluso en y para la diferencia—. También dio el paso esencial de transformar la enseñabilidad en el criterio propiamente de enseñanza.

Para ello, el GHPP acudió a la tradición abierta tanto por Vives como por Comenio. En esa dirección, acaso por necesidad de la secularización de la cultura, dejó de lado a clásicos como Orígenes de Alejandría, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino —cada quien de ellos con obras tituladas De magistro—. La tesis fuerte que aupó fue la de que el área superior de la pedagogía es la enseñanza, en ella adquiere materialidad y se materializan sus concepciones. En último término, se trató del reconocimiento de que la relación efectiva con el saber exige no solo el cuerpo, sino también el espacio, el tiempo, los manuales, los libros, los cuadernos, el lápiz, la tinta, la caligrafía, etc., en fin, el currículo. La puesta en circuito de la relación entre estos elementos es lo que lleva al despliegue del aprendizaje. Que este ocurra en casa, en la relación familiar, en la calle, en la biblioteca, en la escuela, etc., no resta la primacía que tiene la actitud intencional que permea y estructura, en efecto, lo que es un acontecimiento en la práctica pedagógica.

Si el GHPP hubiera hecho un mero enlace con los maestros, con el Movimiento Pedagógico, se podría simplificar su acción a una actividad gremial. Pero, acaso bajo el influjo de la idea del “intelectual orgánico”, el enlace respecto de la enseñanza fue también un peregrinar por escuelas, por las escuelas normales, por los archivos municipales, por las alcaldías —con “el olfato del perro cazador y la paciencia del pulidor de lentes”, escribió hacia Jesús Alberto Echeverri (1989:

72-82)—. Y, sin embargo, jamás se dejó de lado el vínculo con las universidades, con el trabajo analítico, reflexivo y crítico sobre la formación de maestros en las licenciaturas en Educación, sobre la profesión docente. Tampoco se ha dejado, prácticamente ni un día, sin que se avance en la investigación realizada sistemáticamente.

Respecto de la enseñabilidad y de la enseñanza-aprendizaje, tiene un valor intrínseco recordar que, cuando comenzó a configurarse el GHPP, ninguno de los miembros contaba con formación doctoral. Ya con investigaciones de alcance nacional e internacional, premeditada y deliberadamente, se dio la diáspora de los miembros del GHPP para cursar sus estudios doctorales, la mayoría de ellos en el extranjero. Este dato es importante ponderarlo, porque un conocimiento de la nación colombiana como el que ofrece el GHPP siempre pudiera caer bajo la sospecha de localismo, de provincialismo, de chauvinismo. Si alguna comunidad de investigación en Colombia ha probado internacionalmente los desarrollos de su tarea, ha sido este GHPP.

***

Queda ahora por mencionar el criterio epistemológico de historicidad. Resulta pleonástico decirlo, pero el fundamento teórico y metodológico de un grupo de investigación que lleva por nombre Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia es, precisamente, la historia. Ahora bien, ¿es entendida esta como "disciplina"?, ¿se mueve el GHPP dentro de un "paradigma de investigación histórica"? Desde luego, son los miembros de esa comunidad quienes tienen que responder a esas cuestiones. No obstante, para un observador externo, como lo es quien suscribe este prólogo, la respuesta es de otro orden. En primer término, todo problema —filosófico, pedagógico, antropológico, sociológico, político, etc.— no tiene solución, sino historia. Y, sin embargo, no se puede ni caer ni ceder ante la tentación del determinismo. Desde luego, se necesita una erudición historiográfica, pero esta no suple —en muchos casos ni siquiera avizora— la crítica al determinismo. Por supuesto, en la vuelta de la mirada a la historia se trata de dar cuenta de la génesis. No es posible comprender este presente viviente si no se esclarece cómo llegó a conformarse. Pero esta génesis no es fruto de una fuerza histórica determinante. Antes bien, ha habido sujetos,

intereses, juegos de poder, dispositivos, consolidaciones y retrocesos en las ejecutorias. Y todo esto no ha sido desarrollado por un único agente —individuo, clase, órgano, etc.—, sino que se ha dado y se da siempre una diáspora de entrecruzamientos de líneas de fuerza —de subjetividades, de grupos, de gremios, de interés, de agentes, de agencias—.

La condición de posibilidad de la deconstrucción —presupuesto de toda resistencia, de todo contrapoder, de toda línea de fuga— pasa, antes que nada, por la comprensión de la génesis. Solo que esta se expresa en formas, en sedimentos, en rastros que es preciso reconstruir, rastrear en su configuración. Y no solo deviene lógicamente, sino que estructura formas de verdad, efectos de ella, estructuras de control —de cuerpos y almas—. La vía de la arqueología no es, como tampoco la de la genealogía, un tipo de epistemología de la historia; tampoco es un ejercicio de la historia como disciplina.

Como suele decirse de muchas otras materias y disciplinas de la historia cabe afirmar que es muy importante para dejarla en manos de los historiadores.[5] No puede dejarse ni el conocimiento, ni el monopolio, ni la administración, ni la interpretación de nuestro haber sido y de nuestro poder llegar a ser en manos de los historiadores. Fue la lúcida denuncia de Derrida en Mal de archivo (1997: 102-109) y en La diseminación (1975).

Es cierto, pues, que la historia es una materialidad. Pero ello no implica que sea densa y resistente; antes bien, es ligera —en muchos casos difusa— y maleable. Esto lo ha aprendido el GHPP de la mano del Nietzsche tanto de El libro del filósofo (1974) como de Sobre el porvenir de nuestras escuelas (2000: 31-58). De él proviene la sentencia “No hay verdad, tan solo hay interpretaciones”. Pero al GHPP no le interesa como tal la verdad, sino las condiciones de emergencia y los efectos de verdad.

Ahora bien, ¿qué es lo que cuenta en la historia? ¿El pasado, el presente, el porvenir? De nuevo, nadie puede responder a nombre del GHPP, pero se anticipa un dato relevante: la investigación sobre la materialidad histórica acontece hic et nunc. Solo desde este presente vivo y viviente tiene sentido el pasado y se puede anticipar un horizonte de expectativas como futuro. Pero no todo lo esperado es posible, realizable. Y, sin embargo, hay la posibilidad, una y otra vez, de poner en juego lo inédito.

Si la subjetividad —que solo es temporalidad, esto es, historicidad— no se

comprende en su devenir, entonces ha perdido el resto, la “restancia”. A los sujetos —individual o colectivamente considerados, sea como el “sí mismo” de la “práctica de sí”, el “parrhesiasta”, sea como el “sujeto político” que vuelve a tomar puesto en la escena del “trabajo inmaterial”— les queda la posibilidad de la resistencia, de la fuga, del contrapoder, justamente porque comprenden no solo la génesis, sino también las formas de la verdad (sobre todo jurídica, gramático-política).

La compresión genealógica y arqueológica de la historia es el terreno fértil no solo del despliegue, sino también de la constitución del sujeto. Que este cobre cuerpo, concreta y materialmente, por ejemplo, como maestro, como sujeto de saber o como sujeto de poder, son diferentes instancias del despliegue de las posibilidades del “sí mismo”. Esto lo aprendió Occidente del Tratado teológico-político de Baruch Spinoza y es la otra traza sobre la que ha horadado este segmento de la relación poder-saber que constituye la pedagogía.

Si la observación poética de Borges es que el material del que estamos hechos es de “misterioso tiempo”, lo que pone en práctica el GHPP al hacer de la historia su principal materia es tomar la temporalidad, vuelta cuerpo y alma, de cada quien en la escena de las relaciones saber-poder para hacer visibles perspectivas de ser. Ahora bien, ni el método, ni la teoría, ni la práctica podrían dar al GHPP o a alguno de sus miembros la calidad de un profeta o de un arconte. Por el contrario, todo obliga a que cada quien, en primera persona, tome el camino de jugarse el resto, su propio resto; de, si es que lo quiere, poner la vida en ello.

***

¿Qué perspectivas se abren con esta contribución del GHPP? A diferencia de los investigadores aislados y las iniciativas que nacen y mueren pronto, la constancia del GHPP representa trabajo en equipo sostenido por un esfuerzo de largo aliento. Quizás hace falta una alusión a un tópico en el cual el GHPP ha aportado de manera significativa. La introducción del ítem epistemología, para hablar de la pedagogía. Uno de los esfuerzos más relevantes del GHPP en la década de 1980 fue el de poner en el debate académico colombiano la pregunta por el estatuto epistemológico de la pedagogía.

El haz de conceptos puesto en juego en este volumen, desde luego, no puede ser deudor de ese debate, pero tampoco deja de aportar a este. La primacía de la noción de campo —que alude, desde luego, al entrecruzamiento de fuerzas, que tiene tras sí no solo las enseñanzas de Pierre Bourdieu, sino también de Niels Bohr y de Gilbert Simondon— indica cómo, al entrar un fenómeno en interacción con otro, no solo se transforma, sino que transforma aquello con lo que interactúa. En rigor, el campo no es propiedad de ninguno de los fenómenos en interacción, sino efecto de esta última.

¿Qué queda de la pedagogía si se la reduce a "campo"? O, más bien, ¿es que la existencia de la contraposición de líneas de fuerza —políticas, económicas, culturales, sociales, étnicas, históricas— tiene como "efecto" la pedagogía, su conceptualidad ("campo pedagógico"), su saber ("saber pedagógico")?

Desde luego, no se hace ni un asomo de regreso a las "ciencias de la educación"; pero sí es preciso recordar que, en su concepción originaria, ellas eran como un "cruce de caminos" de disciplinas que rozaban o tocaban con la explicación de algunos de los fenómenos de la educación (del aprendizaje, la psicología; de la reproducción simbólica, la sociología; de la idea de lo humano, la antropología; del devenir, la historia; de los costos de la operación del sistema, la economía; etc.). No. De eso no se trata con la noción de campo. Todo lo contario, es un efecto que se expresa como "saber pedagógico": de la formación.

¿Qué pasa con la pedagogía cuando se desespacializa y cuando se desterritorializa? Aquí la hipótesis del "agenciamiento" como recurso tiene valor. Pero, más allá de la agencia, está lo que Simondon (2007: 137-150) describió con la expresión "mecanología": la reducción de la formación a aprendizaje medido respecto de las competencias y la fuga de su práctica del espacio del aula y de la escuela pone los procesos en red y en la nube. No se trata, por tanto, de llegar a apropiar un estilo de vida —sea que se lo denomine "valores" o con otra expresión—, sino de desarrollar la habilidad de adaptarse al medio —cada vez más automatizado, materia biopolítica—.

Desde luego, queda todavía la noción de sujeto. En la pedagogía se puede incluso hablar de "sujeto pedagógico". Tiene un rostro, una profesión, un saber. Al hacerse primera persona de este, actúa como un intelectual. Ahora bien, en la medida en que hay un triunfo de la automatización, en cuanto las agencias se limitan a agenciar competencias que exigen las transacciones de capital, ¿qué queda de este sujeto? ¿Es solo un recuerdo, acaso una evocación, efecto de una

suerte de romanticismo tardío?

Existe la posibilidad de que el saber pedagógico se entienda como efecto de la relación que comportan las ciencias y su transposición al aula. Desde este ángulo de la reflexión, el saber pedagógico se podría llegar a entender, incluso, como red de relación de comunicaciones entre las ciencias, los alumnos, los contextos y el mundo de la vida. Con ello, en parte, se retorna a la idea de que la función del maestro sea la de un mediador. Sin embargo, queda de nuevo en vilo la posibilidad de desarrollo, en sí, del saber pedagógico.

Es necesario volver una y otra vez sobre índices como “marginalidad” y “crisis”. Son títulos que, al mismo tiempo, develan y encubren. ¿Desde dónde se producen, y quién produce, estos enunciados? Sociología, economía, etnografía e historia parecen querer adueñarse de ellos, pero es necesario retrotraerlos a las relaciones poder-saber.

Ahora bien, desde cualquier lugar que se tome, el asunto es recuperar el todo; esto es, archē y génesis. Frente a todo proyecto deconstructivo, la partida que ofrecen los títulos campo y narración renuevan la relación con el todo. El todo, en síntesis, parecen ser las relaciones poder-saber. La deconstrucción lleva a ese lugar originario desde cualquier “ventana” que abra un avistamiento de la eclosión originaria de estas relaciones. Si la “ventana” es la agencia, o si lo es la ciencia, o si lo es la relación marginalidad-crisis, se trata solo de casos que conducen a lo mismo: la configuración del campo.

Pero avistar las tensiones en el campo implica el despliegue de una trayectoria ideal de la mirada. Ahí es donde entra en juego la narración. Esta no solo focaliza ora una línea de fuerza, ora otra, sino que pone al sujeto en la situación de desplegar la mímesis (la triple mímesis, habría que decir si se acude al paradigma de la narración expuesto por P. Ricoeur, 2000: 113-161). Aquí, en las investigaciones del GHPP, sin embargo, de lo que se trata es de que cada quien encuentre la potencia de sí, la voluntad de poderío; que la ejerza como puesta en juego del resto.

Paradigmáticamente, la perspectiva abierta ahora por el GHPP se puede describir como un movimiento asintótico: a partir de un regreso o retroceso deconstructivo —por vía de la genealogía y de la arqueología— al origen de las relaciones poder-saber, se trata de volver miméticamente a narrar la experiencia de sí, del resto por jugar, para configurar una línea de fuerza que entrelace o

pueda entrelazar la fuerza de la multitud. De este tamaño es el desafío que, al menos así lo entiendo, nos deja como perspectiva esta obra del GHPP.

Germán Vargas Guillén

Profesor titular

Universidad Pedagógica Nacional

Director del Grupo de Investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Derrida, Jacques. (1975). La diseminación. Madrid: Fundamentos.

Derrida, Jacques. (1997). Mal de archivo. Madrid: Trotta.

Echeverri, Jesús Alberto. (1989). “La investigación en educación: entre el olfato del perro cazador y la paciencia del pulidor de lentes”. En: Memorias del III Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: ICFES, pp. 72-82.

Nietzsche, Friedrich. (1974). El libro del filósofo. Madrid: Taurus.

Nietzsche, Friedrich. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets.

Ricoeur, Paul. (1995). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul. (2000). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.

Skinner, Burrhus Frederic. Mas allá de la libertad y la dignidad. Madri: Martínez Roca, 1972.

Simondon, Gilbert. (2007). El modo de existencia de los objetos técnicos. Buenos Aires: Prometeo.

[1] El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

[2] Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

[3] Escuela de Pedagogía Experimental.

[4] Federación Colombiana de Educadores.

[5] Aludo a la expresión “La teología es muy importante para dejarla en manos de curas”. De esta se han hecho muchas variantes: “La educación es muy importante para dejarla en manos de los maestros” (esta variante se debe a F. B. Skinner, 1972: 72).

HACIA UN CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA.

Cartografías de un régimen de verdad

Óscar Saldarriaga Vélez[1]

El enunciado según el cual, a partir de 1787, "el reino de Francia es una sociedad sin Estado", es un enunciado inverificable/infalsificable, un enunciado que produce sobre su referente un efecto específico de suspenso: […] el efecto científico que hace al relato del acontecimiento indiscernible de la metáfora de la ciencia.

Rancière

¿TO BE OR NOT TO BE…?

¿Existe, funciona, un campo conceptual de la pedagogía? ¿En Colombia? ¿Es legítimo, viable, o incluso útil, hablar de ello como profesores e intelectuales, pero también como ciudadanos? Los primeros resultados del proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, realizado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), en asocio con el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), de la Universidad de Antioquia, ofrecen unas respuestas no solo paradójicas, sino contradictorias. Contestar estas "simples" preguntas ha terminado por ser mucho más complejo que decidir entre un sí o un no, asunto ya de por sí complicado.

Mientras que para algunos investigadores del proyecto la respuesta está cercana

al no, para otros, el sí tampoco ha sido unívoco, pues el concepto guía de campo conceptual de la pedagogía (CCP), esbozado en un principio por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri (2003) y reelaborado ampliamente como campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) por Echeverri (2009), no ha sido apropiado con un único uso teórico o empírico en los trece subproyectos que conforman esta investigación. Como ejemplo, sin ir más lejos, la noción de apropiación, un punto común de partida, está ahora en discusión, como señalaremos en su momento.

A despecho de todo ello, el laberíntico proceso de investigación y sus desenlaces conflictivos y contradictorios no deben tomar a nadie por sorpresa. Por el contrario, esta proliferación de interpretaciones —concepto angular para pensar un CCP—, con sus fronteras efectivas o imaginadas y sus posibles articulaciones, hace parte del esbozo teórico del CCP, es el objeto mismo de los debates e investigaciones, y constituye el corazón del programa de trabajo que Zuluaga y Echeverri empezaron a delinear con paciencia desde 1989:

Se impone entonces una labor de interioridad [y] de frontera, una mirada de arqueólogo y epistemólogo que capte en el conjunto las diferencias, las relaciones, las posibilidades, las rupturas, las continuidades, las caducidades. Dicho de otra manera, reconociendo que las ciencias y las disciplinas no reconocen barreras epistemológicas y van de un campo a otro produciendo, precisando o modificando objetos de saber, conceptos, métodos y posibilidades, debemos asumir la tarea de captar el entramado actual en el cual se encuentran los objetos y conceptos del saber pedagógico. No se trata de buscar unicidad, por el contrario, es necesario permanecer en la pluralidad pero no de manera desordenada sino reflexiva. La búsqueda de poner al día un campo conceptual no significa buscar teorías únicas, sino comprender la nueva configuración del saber y del campo. […] Las preguntas que resultan más promisorias son aquellas que se remiten a la posibilidad de un campo pedagógico entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica (Zuluaga y Echeverri, 2003: 117).

Horizonte ecuménico, pero al mismo tiempo instrumento de combate: hay que recordar acá el urgido nacimiento de la noción de CCP, en principio, y al parecer,

como una reacción polémica al desafío teórico propuesto por Mario Díaz en su libro El campo intelectual de la educación (1993), que no solo daba visibilidad a la producción académica de los veinte años precedentes, sino que la situaba como parte de los dispositivos discursivos de gestión del sistema educativo, entre ellos la diferenciación entre los intelectuales productores y los trabajadores intelectuales o "reproductores" (los maestros).

El campo intelectual de la educación (CIE), según Díaz, es

Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural:

a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes.

b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo (Díaz, 1993: 35).

Díaz reconoce la existencia de un campo pedagógico, pero como espacio subordinado al CIE. Noción de "campo intelectual" situada en la amplia veta donde se pueden alojar, más allá de sus diferencias, las obras de Antonio Gramsci, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, que es asumida como una arena de luchas por la hegemonía, el control simbólico y la reproducción de las relaciones de dominación. Esta noción de "campo pedagógico" no podría albergar conceptos y menos concebirse como espacio de producción de conceptos, sino solo como lugar de reproducción y recontextualización.

Pero más allá de la productiva coyuntura polémica entre dos perspectivas de investigación, e incluso acogiendo la potencia crítica de la noción de CIE, la reacción del GHPP brotó desde la fundamentación de su proyecto intelectual: negarse a aceptar como condición "natural" —así fuera en un campo -socialmente construido— la doble situación subalterna del maestro y del saber

pedagógico, esa hegemonía del “trabajo intelectual productivo” sobre el trabajo de los maestros, “trabajadores intelectuales reproductivos” (Díaz, 1993: 24, 28). La definición antiinstrumental y contraconductual de pedagogía propuesta por Zuluaga se enfrentaba a este “hecho sociológico”: “Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga et al., 1988: 36). Y la historia garantiza que no se trate de una ilusión voluntarista: esta noción de “pedagogía” nace enraizada en el reconocimiento de una tradición histórica, de una arqueología del saber, que denominamos horizonte conceptual de la pedagogía:

Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber (Zuluaga, 1987: 71).

Noción cuya función política ha hecho visible Marcelo Caruso (2010), al señalar su juego como línea divisoria: el horizonte conceptual establece límites y permite relaciones de vecindad.

Justamente, se saludaba, en el libro de Díaz, su virtud para hacer visible la ruptura con los campos disciplinares, como la sociología de la educación, las historias globales, la psicología del aprendizaje y la tecnología educativa, tanto como el descubrimiento de “lo específicamente pedagógico, como algo que está […] siempre ocultado por los trabajos de las disciplinas, ya fueran las ciencias de la educación” (Echeverri y Zuluaga, 1989: 122). Pero, así mismo, se deja en claro que en la formulación del CIE, la pedagogía vuelve a quedar atrapada, como por destino, en las determinantes macro de la “educación”, en las

funciones de reproducción del capital cultural y simbólico.

Solo cuando, en el espacio discursivo, se logra hacer visibles los “objetos de conocimiento”, articulados y articulables gracias a conceptos, podemos balancear la unilateralidad del reproductivismo educativo. Lo conceptual emerge así como el envite mismo de la lucha, en una arena que muestra el doble sentido —combate y diálogo— de la pluralidad metodológica:

Distanciándonos de estos limitantes, planteamos que en la actualidad, el campo pedagógico se dirige sin dudas a pensar la pedagogía desde muchas formas de la exterioridad, respetando su especificidad, […] no sometida a los reduccionismos que diferentes instrumentos teóricos le imponen. […] El campo pedagógico debe posibilitar pensar la pedagogía desde la hermenéutica, la acción comunicativa, la arqueología, la genealogía, sin que la pedagogía quede presa en estos instrumentos desde los cuales es pensada (Echeverri y Zuluaga, 1989: 123, 122).

Dentro del CIE, la batalla era, como lo vio Zuluaga, contra la subordinación de la pedagogía al régimen de verdad instalado mediante la red discursiva e institucional que identificó como “ciencias de la educación”, aquellas que “se instalaron desde principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de hacer de la educación una ciencia” (Zuluaga et al., 2003: 27). He aquí por qué en el GHPP hemos insistido con terquedad en instituir en todas las dimensiones, teóricas y prácticas, políticas e institucionales, históricas y conceptuales, la necesaria diferencia entre educación y pedagogía:

Las conceptualizaciones que tienen lugar en las Ciencias de la Educación aportan a las disciplinas macro que las contienen, pero su aporte a la pedagogía es desarticulado: primero, porque consideran la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las ciencias de la educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre pedagogía y ciencias de la educación (Zuluaga et al., 1998: 23).

Denunciar que el destino subalterno del maestro le es enseñado, paradójicamente, en las mismas instituciones formadoras de docentes profesionales, ¿no es la mayor herejía posible para esos licenciados egresados de nuestras flamantes facultades de educación?

El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber (Zuluaga et al., 1998: 23).

Esa experiencia que fue el Movimiento Pedagógico —cuyo nacimiento, auge y reflujo, entre 1980 y 1990, acercó y separó a los intelectuales y a los maestros colombianos— activó la posibilidad de soñar un maestro productor de saber pedagógico y urgió al GHPP a dar el salto a un nuevo umbral teórico-político para romper el aislamiento entre los "intelectuales del campo de la educación", y entre estos y los maestros, avanzando en la construcción de un campo de positividad para la existencia legítima y viable del saber pedagógico y de sus sujetos.[2]

Esto explica por qué, una vez planteado el debate contra el dispositivo ciencias de la educación, la reflexión del grupo ha debido pendular desde sus primeros trabajos sobre la historia colombiana, que gravitan alrededor del archivo pedagógico y la noción estratégica de "saber pedagógico", hacia la producción —no menos histórica y teórica— de otra noción estratégica: la de CCP, como un proyecto de reconceptualización de la pedagogía, en medio de sus crisis.

La reconceptualización tiene como tarea pensar las crisis de la pedagogía:

En su proceso de constitución y producción, la pedagogía se apropia de las crisis que provienen de la civilización occidental, la cultura, la transmisión de los saberes y de coyunturas políticas, culturales o sociales. Además, la pedagogía

reconceptualiza las crisis que emanan de sus procesos de construcción como saber, relato e imagen. […] Las crisis de la pedagogía producen problematizaciones que cuestionan teorías, imágenes, sueños y metáforas que se vivieron como irrefutables en la historia de la pedagogía, como es el caso de la unidad entre teoría y práctica y de la universalidad de un método para la enseñanza de todas las ciencias y saberes (Echeverri, 2009: 60).

Tal programa de trabajo exige varias tareas de largo aliento, entre ellas la exploración de las relaciones entre pedagogía y ciencias de la educación en otras culturas pedagógicas, tanto como las modalidades contemporáneas de apropiación de estas "tradiciones" o "paradigmas" en Colombia. Echeverri ha indicado el horizonte de estas investigaciones: producir una metodología para la configuración de campos conceptuales y sus aplicaciones mediante la vinculación de la historia, la arqueología, la genealogía, la filosofía, la hermenéutica. Pero al precio de vérselas con un problema teórico y empírico mayor:

Una de las singularidades que muestra la dispersión de las Ciencias de la Educación es la imposibilidad de la traducción de los conceptos que componen las Ciencias de la Educación de una cul- tura a otra, de un paradigma a otro y de una tradición a otra. A esta carencia la llamamos inconmensurabilidad. Esta atañe a la creación de una estrategia de traducción que cree condiciones de intercambio entre los conceptos, sea porque son designados con las mismas palabras y tienen sentidos diferentes, o porque son inconmensurables (Feyerabend, 1989: 112-113)[3]; es decir, son conceptos diferentes que aún no permiten descifrar los silencios que median entre las diferentes tradiciones. En otras palabras, entre lo que es decible en una tradición y no es decible en la otra, entre lo que determina una tradición pedagógica y es innombrable en otra, como es el caso de Bildung o formación (Echeverri, 2009: 96).

Lo ha advertido también Alberto Castrillón, señalando los alcances y los límites de poner en contacto teorías de la acción comunicativa con teorías del saber-poder:

No existe un espacio a priori para la comunicación entre conceptos. La comunicación transversal sólo es posible si existe un problema, pues de lo contrario se estaría hablando de [aquella] interdisciplinariedad donde se propone una falaz comunicación que se supone necesaria entre disciplinas que tienen objetos de estudio comunes pero que no interfieren problemáticamente (Castrillón, 2002: 2).

En ejecución de tal programa, el libro Pedagogía, saber y ciencias (Sáenz, 2010), como parte de los resultados del proyecto de investigación El saber pedagógico y las ciencias de la educación, fue dirigido por Olga Lucía Zuluaga, y llevado a cabo por miembros del GHPP y del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). Este ha sido uno de los eslabones importantes para el acercamiento, tanto al trabajo conjunto entre grupos afines a la investigación pedagógica —más allá de sus diferencias de enfoque o, más bien, gracias a ellas— como a una primera aproximación histórico-analítica a las llamadas tradiciones, culturas educativo-pedagógicas, a "los paradigmas nacionales de la pedagogía en Europa y Estados Unidos" o, como se precisa, "del campo internacional de fuerzas que ha configurado las formas en que pensamos la pedagogía y dentro del cual hemos sido formados en el país" (Sáenz, 2010: 8).

Uno de los capítulos de este trabajo se ocupó del "carácter fragmentado y marcadamente dualista de las prácticas de enseñanza y las conceptualizaciones en Francia" (Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera, 2010: 13-83), y otro analizó "el lugar de legitimidad que ocupa la pedagogía en Alemania y como saber-práctica que integra la problemática de la formación en diversos escenarios" (Runge, 2010: 128). Allí también aparece, junto a un ensayo sobre el "lugar de las ciencias de la educación en las ciencias humanas" referido al caso francés, uno de los textos instauradores del CCNP, donde Echeverri (2010) elabora un epistolario dirigido a la maestra Clotilde, un personaje literario con la que produce

el desdoblamiento del concepto de formación en experiencia narrativa. […]

Llevada a un dispositivo, la formación tiene por condiciones de emergencia las tensiones entre la memoria y el olvido, reforzadas por los movimientos sociales en torno a la pedagogía, y los encuentros y desencuentros entre maestros e intelectuales (Sáenz, 2010: 11).[4]

La referencia no es accidental. El proyecto inicial de Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía se pensó para ampliar la exploración de los "paradigmas internacionales", bajo una formulación que en su versión simplificada se convirtió casi en lugar común: la cultura "pedagógica" francesa representa(ría) el paradigma de las ciencias de la educación, la cultura "pedagógica" anglosajona se expresa(ría) en la teoría curricular y la cultura pedagógica alemana sería la preservadora de la pedagogía. Pero, como lo dejaron en claro las discusiones con Marcelo Caruso (2009), asesor internacional del proyecto, a poco de iniciar este y ahondar, ya no en los "sistemas educativos" de estas naciones, sino en la fina malla conceptual de cada una de las supuestas tradiciones representativas, los inventarios bibliográficos preliminares nos obligaron a abandonar rápidamente el estereotipo de "paradigmas pedagógicos nacionales", monolíticos y unidireccionales. La constatación de la existencia de intrincadas redes intelectuales transnacionales, con una dinámica de intercambios, préstamos, coexistencias, pero también luchas, hegemonías y desconexiones, simplemente hacía inviable abordar la investigación de campos conceptuales en cada una de las naciones concernidas. Así mismo, los modos de apropiación colombiana de estas tradiciones tampoco autorizan ser leídos como sectores homogéneos "influenciados" de modo igualmente homogéneo por "modelos" diferenciados: exigen "identificar todas las marcas sutiles y singulares" que las han atravesado (Ríos, 2008).

Entendimos entonces que la razón por la cual habíamos dado validez heurística a tales estereotipos había sido más bien el modo —ese sí unilateral— como habían sido producidos esos imaginarios de influencia y tradición por las rejillas de apropiación o recepción propias del CIE colombiano. Era hacia estas donde, sin perder el horizonte internacional, debía reenfocarse la atención de cada uno de los subproyectos. Echeverri ha propuesto

mapear el desprendimiento de la pedagogía de las disciplinas macro, las

diferenciaciones que esta produce y los agrupamientos conceptuales que alcanzan a conformar estas diferencias, las cuales se instalan en franjas que denomino intersecciones (Echeverri, 2009: 4).

A sabiendas de que la labor apenas comienza, pretendemos abordar una especie de cartografía del campo conceptual pedagógico colombiano, tarea ya de por sí bastante dispendiosa y compleja, como se muestra enseguida al tratar de visualizar en perspectiva los resultados de los subproyectos.

"PONER AL DÍA EL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA"

El propósito de este texto es avanzar hacia esa metodología para rastrear la configuración de campos conceptuales hacia la afinación de instrumentos de traductibilidad e intercambio entre las múltiples zonas del CCP y entre sus intersecciones posibles —presuponiendo que existan, si se tratase de verificar/falsar sus figuras—. Zonas cuyos modos de conexión o desconexión no podíamos definir de antemano, y que aún ahora tampoco estamos seguros de poder leer con toda claridad.

Los subproyectos fueron pensados como ensayos de identificación de "objetos conceptuales" en campos de relaciones: el currículo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modernización global, las marginalidades (o educaciones de "los marginales"), la enseñanza de las ciencias matemáticas y experimentales, las ciencias de la educación, la subjetividad, la educación popular, la expedición pedagógica, la escuela educadora ciudadana, las tecnologías educativas, la pedagogía como campo disciplinar y profesional. Estos son los temas de cada uno de los trece subproyectos: un conjunto heterogéneo que trata de domesticar una dispersión considerable, pero que ni de lejos agota la proliferación de temas, objetos, conceptos y relaciones visibles y posibles del campo.

Propongo a continuación un ejercicio de agrupamiento, retomando algunos resultados de los subproyectos, tratando de construir una hipótesis cartográfica que ayude a la traductibilidad del campo conceptual (y narrativo) de la

pedagogía en Colombia.

LAS LÍNEAS DE PARTICIÓN

Proponemos articular los resultados de esta exploración inicial hecha por el proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía en tres “bloques” o sectores. La primera hipótesis —inverificable/infalsable— que proponemos es que el relieve del CCP en Colombia está atravesado por una partición mayor, compuesta a su vez por una serie de líneas de fuerza (saber/poder). Esta gran fractura traza una frontera entre “exterioridad” e “interioridad”, y las líneas trazan una distinción mayor entre “lo pedagógico” y “lo no pedagógico”, pero de manera tal que en cada uno de los bloques que describimos se han fijado formas específicas del contenido de esa diferencia.

La característica común de las líneas que delimitan una primera zona consiste en que constituyen el campo desde fuera, como un objeto de intervención o de transformación, líneas desde donde se pretende decidir qué saberes y conceptos pertenecen a su “interioridad” y cuáles no, y proponen cuáles serían los objetos, saberes y sujetos que deberían regir a “lo pedagógico”, o darle sentido y dirección. Acá situamos los discursos globalizantes sobre la educación.

El segundo conjunto forma una zona de intersección e intercambio, interior/exterior; es la zona ambigua de las ciencias de la educación tanto como del CIE. Acá operan como ciencias nacionales y nacionalizadoras de saberes y conceptos globales y locales, educativos (gestión) y pedagógicos (saber).

El tercer sector o zona estaría formado por las líneas que (se) han formado (en) su interioridad, una “interioridad de lo pedagógico”, también fracturada, estriada, pues alberga una diversidad de superficies de emergencia de objetos de saber y de arquitecturas teóricas, superficies que han formado subsectores específicos del campo.

Las líneas separan y a la vez comunican las tres zonas; son líneas que pueden estar en conexión entre sí o bien marcar fronteras, formar contigüidades o señalar aislamientos. Los objetos de saber y conceptos que emergen o circulan entre estos tres bloques no coinciden del todo con aquellos que provienen del

afuera; o dicho de otro modo, los objetos de saber y los conceptos del CCNP pueden proceder tanto de su interioridad como de su exterioridad, y pueden ser endógenos o exógenos, es decir, inmanentes o invasores.

Por ejemplo, y avanzando en nuestra interpretación de las funciones de la zona de intersección, diríamos que el CIE puede jugar, con respecto al CCNP, como exterioridad en algunos de sus sectores, y en otros como interioridad. Otro tanto debe ser dicho para el campo de las ciencias de la educación. El CIE y las ciencias de la educación pueden actuar, ambos y a la vez, como superficie de emergencia externa o interna, como generadores de conceptos que fortalecen y amplían el saber pedagógico o de conceptos que lo debilitan, lo parasitan o lo invaden. Y agreguemos una advertencia más: a veces un mismo término puede ser usado a ambos lados de las líneas, con el mismo significado en apariencia, pero con funcionamientos efectivos divergentes. Este efecto de sinonimia y polisemia cognitivas y políticas constituye uno de los mayores obstáculos para los sujetos que se mueven en el campo, en particular para los maestros, a quienes desde su formación se les aleja de la posibilidad de "tener la inteligencia de todo el proceso de enseñanza" (Zuluaga, 2003: 27) y se ven atrapados en la ambigüedad de los conceptos que deben usar.[5] Así mismo, esta multiplicidad y hasta ambigüedad de significación son el mayor obstáculo de traductibilidad para todos los usuarios del CCNP.

Para prevenir la acusación de estar trabajando solo en un puro nivel metafórico y metonímico —y de cierto modo importa reconocerlo y defenderlo así—, valga indicar que estamos tratando de "cartografiar" lo que pertenece a un nivel que Foucault llamaría el "nivel preconceptual", el que concierne a ese

campo en que los conceptos pueden coexistir, y a las reglas a que está sometido ese campo [...] Esquemas que permiten describir […] una dispersión anónima a través de textos, libros y obras. Dispersión que caracteriza un tipo de discurso, y que define, entre los conceptos, formas de deducción, de derivación, de coherencia, pero también de incompatibilidad, de entrecruzamiento, de -sustitución, de exclusión, de alteración recíproca, de desplazamiento, etc. (Foucault, 1970: 98).

No estamos aún en capacidad de saber si el CCP en Colombia ha alcanzado ya un umbral epistemológico, en el cual la dispersión anónima y polisémica de las nociones, los sujetos y las instituciones se haga bajo ciertas reglas o haces de relaciones preconceptuales reconocibles; pero al tratar de trazar estas líneas que demarcan la división exterioridad/interioridad, nos acercaremos al menos a localizar ciertas superficies de emergencia de objetos/conceptos y fuerzas que marcan el régimen de verdad que gobierna en el CCP.

Las líneas de exterioridad: educación global frente a educaciones nacionales

Al recorrer los subproyectos podemos reconocer entre ellos cinco referidos a ámbitos que se relacionarían con el campo desde sus exterioridades, es decir que se vinculan con el CIE, tratando de dotarlo de objetos y conceptos, y con ello, cada uno a su manera, de reglamentarlo como un campo subordinado, aplicado o de experimentación. Su característica común es que contribuyen a constituir la escisión y la tensión entre educación y pedagogía, situándose del lado de la educación, campo que acá caracterizamos como el de los mecanismos de gestión, administración y gobierno de la enseñanza en cuanto aparato o "sistema educativo" y en cuanto política de gobierno de sujetos y poblaciones.

Aunque, en la actualidad, esos cinco ámbitos o subsectores coexisten de modo sincrónico —pero no necesariamente coordinados entre sí—, no todos aparecieron en la misma época ni con la misma intensidad. Si los recorriéramos en sucesión cronológica, podríamos enumerar esos subproyectos y sus respectivos ámbitos así:

1. El lenguaje de la planificación y de la didáctica (conocido como "la tecnología educativa") traído por la Misión Pedagógica Alemana, y que transformó los usos escolares entre 1963 y 1978 (Herrera).

2. Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX (Martínez y Orozco).

3. Los discursos curriculares en Colombia (Giraldo et al.).

4. La apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia desde la década de 1960 (Parra).

5. Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992 (Rodríguez et al.).

La lista seguramente sorprenderá a muchos, empezando por los autores de los informes. Pero el primer problema que suscita este grupo de líneas de fuerza es el de comprender los mecanismos de "imposición", "importación", "apropiación" o "recepción" —y de nuevo las diferencias metafóricas implicadas en cada término son objeto de discusión metodológica y política— de prácticas discursivas internacionales, trasnacionales, o mundializadoras en el CCP nacional, mostrando distintos "grados de impacto" y produciendo diversos efectos en la objetivación del campo.

En cuanto a los grados de impacto, el orden de enumeración cambiaría, pues se podría trazar una gama que se ubica entre dos extremos. El primero sería el efecto duro del discurso internacional de la educación, producido por las agencias, los programas e instituciones internacionales que, como lo caracterizan Martínez y Orozco (2010), constituyen un verdadero dispositivo financiero-institucional-político, es decir, un aparato que habla desde "la educación" en términos de destino universal para toda "la población". El vocabulario de estos discursos internacionales usa lo que metodológicamente denominamos objetos de discurso, como: "calidad de la educación", "cobertura educativa", "evaluación de la educación", "sistema educativo", "modernización educativa", "competencia(s)", "metas", "desafíos", "gestión", "profesionalización" o "aprendizaje como necesidad básica" (enunciado como "aprender a aprender"). De todos estos, el término "competencias" es el que hace puente con lo pedagógico, mientras que los otros se ordenan tras la línea de "la educación". O dicho de otro modo, la presencia de lo pedagógico en este discurso "duro" sobre la educación se reduce o condensa en el término "competencias".

En el otro extremo del rango de impacto hallaríamos el bajo perfil del campo de las teorías curriculares, el cual, teniendo también procedencia internacional —la teoría curricular anglosajona—, no ha sido transportado directamente por aparatos ni dispositivos colonizadores ni globalizantes, sino que en Colombia ha sido apropiado de modo fragmentario y polisémico por algunos intelectuales o

funcionarios del CIE, pero no ha logrado constituir una superficie de emergencia discursiva suficientemente amplia como para posicionar la(s) teoría(s) curricular(es) como un discurso autorizado para referirse a la pedagogía y a la educación (Giraldo et al., 2010). Diríamos que hasta ahora circula como un "subcampo interno", sostenido por programas académicos en algunas facultades de educación, con la ventaja paradojal de que con este modo no hegemónico de existencia se puede convertir en una fuente de producción de conceptos para el campo del saber pedagógico, aunque su vocación sea la de insertarse como discurso hegemónico de gestión en el campo de la educación. Por eso, situamos esta línea como una cierta fuerza con vocación de exterioridad, pero proveyendo, a su vez, conceptos para el CCNP.

En otros rangos de impacto hallaríamos otro tipo de ámbitos discursivos. El sugestivo estudio histórico de Herrera sobre la tecnología educativa y los lenguajes de la planificación y de la didáctica traídos por la Misión Pedagógica Alemana entre 1963 y 1978 muestra la radical transformación de los usos escolares que estos saberes produjeron, a partir de la implantación de nuevas "tecnologías educativas" que rompieron —en una medida que aún resta por analizar— la tradición pedagógica colombiana que venía por lo menos desde las escuelas pestalocianas de 1870, irónicamente establecidas también por otra misión de maestros alemanes. En este caso, una misión reformadora extranjera fue contratada por el Estado colombiano, y un grupo de expertos en diferentes disciplinas del conocimiento llegó para apoyar la elaboración de material didáctico desde cada uno de sus saberes, respondiendo a un diagnóstico que adjudicó la crisis de la pedagogía a la deficiente calidad del profesorado, y esta, a su vez, a la inefectividad de los métodos y materiales de enseñanza, en definitiva, a la ausencia de materiales didácticos. La Misión centró su labor en la producción y la difusión de estos materiales, la cual fue igualmente una labor de difusión de cierta didáctica como discurso educativo. Uno de los descubrimientos más contundentes de Herrera es que

por la Misión, no puede decirse exactamente que haya sido una presencia del saber pedagógico alemán de corte didáctico que hubiese dejado huella en el saber pedagógico colombiano y en la constitución del campo conceptual de la pedagogía, sino que esta tecnología de planeación didáctica, desarrollada en efecto en la Alemania de los años 1950, vino a ser incorporada por el discurso macro sobre Planificación de la enseñanza, basada en principios de economía y

efectividad, “que no solo circuló en Colombia gracias a esta Misión, sino a discursos ya existentes sobre la planificación y la programación” (Herrera, 2010: 16).

Se generalizó un nuevo formato, un nuevo estilo que reemplazó a los manuales de la primera mitad del siglo XX, y que redefinió la manera de hacer de los maestros en función de tal formato, delimitado por objetivos, actividades, contenidos y parámetros de la evaluación, materiales que introdujeron el estilo de la planificación hasta el control cotidiano del tiempo de enseñanza. Su impacto fue inapelable como tecnología del sistema educativo, es decir, del aparato de gestión, haciendo un insólito salto inverso, desde su ámbito de origen, la didáctica y la pedagogía, hacia el ámbito de la gestión y la planificación educativas, y paradójicamente produciendo un nuevo tipo de experto, a la par que el desecamiento de lo pedagógico para los maestros y aun para los intelectuales.

La cuarta línea de fuerza que produce efecto de exterioridad en el CCNP es la que se genera alrededor de los procesos de introducción de las TIC en el universo escolar. El mapeo de los lugares de producción académica y de políticas educativas donde se han enunciado las TIC busca responder a la pregunta sobre el efecto estratégico (no cuantitativo), para la pedagogía, de las TIC en la escuela, considerando que estas se han presentado, a la vez, como una innovación pedagógica que debería ir desplazando la(s) pedagogía(s) tradicional(es), y como una solución de política educativa para racionalizar, democratizar y ampliar el sistema educativo.

Aunque el impacto de las TIC ha producido nuevo saber pedagógico, el efecto viene de fuera de la escuela, pues la declaratoria de “tradicionalidad” implica una presión exógena de modernización desde dos frentes: los saberes ingenieriles de la cibernética y las ciencias de la comunicación, apoyando ambos la idea de que la escuela y la pedagogía no están adaptadas a las exigencias materiales y mentales que estas nuevas tecnologías implican.

A partir de las TIC se ha producido un discurso radical “antiescuela”, el cual cuestiona la idoneidad de los maestros y las maestras, y sus rutinas monológicas de enseñanza, la fluidez de los contenidos, el encierro de los currículos, la poca apertura hacia la multiculturalidad y hacia las formas no escritas, en fin. Y en el

mejor de los casos, proponiendo y experimentando vías para romper ese formato escolar que parece refractario.

Pero la localización de las líneas estratégicas de este subsector es compleja: se han descrito tres posiciones “exógenas”, dos “endógenas” y una de “puente”, cada una con sus propios sujetos, instituciones y saberes: entre las exógenas al CCNP se hallarían: la Posición (1) que remite al campo de la ingeniería de sistemas, la Posición (2) que se sitúa en el campo de la llamada comunicación social y la Posición (5) que aparece recientemente y es la del campo empresarial.

Entre las posiciones endógenas, es decir, surgidas desde dentro del campo, la Posición (4) se abre en dos:

En el campo educativo y pedagógico se diferencian, a su vez, dos miradas. La primera relacionó la informática, la formación de maestros, la escuela y la pedagogía con las discusiones sobre la reforma curricular y la tecnología educativa. La segunda se fundamentó en las teorías cognitivas para animar la promesa que vinieron a alimentar los computadores en la educación, frente a los bajos niveles de aprendizaje y de desarrollo social en el país (Parra, 2010a: 16).

Y la Postura (3), que mencionamos aparte deliberadamente, para señalar que se trata de la función (¿habitual?) de puente que funge el Estado nacional entre las fronteras educación/pedagogía, o tensión aparato/saber, a través de la formulación de políticas:

Justamente, la complejidad de las alianzas y cruces (a través de intereses, fines y conceptos sobre las TIC en educación) que se insinuaban entre la primera posición descrita (informática educativa) y esta [política estatal], se entiende por su afinidad con el ideario dominante sobre la relación informática, desarrollo y educación, el cual, además de la tecnología educativa y la reforma curricular (eficiencia, eficacia, rendimiento, enfoque de sistemas), se reconocía en otros conceptos y nociones centrales, como fueron: formación técnica, formación de recursos humanos, profesionalidad tecnológica, calificación ocupacional, perfeccionamiento docente y educación permanente. Estos conceptos (en vínculo

con los computadores y la informática) empezaron a citarse a partir de investigaciones realizadas en Europa y Estados Unidos y, posteriormente, se investigaron en Colombia y sirvieron para documentar las exigencias sociales (laborales y económicas) de la informática, para legitimar los cambios en las prioridades de lo educativo y la formación de los sujetos, así como para orientar las maneras de nombrar, pensar, investigar e intervenir lo educativo (Parra, 2010b: s. p.).

Queda, tras este mapa, una hipótesis panorámica sobre las complejas transformaciones —y permanencias— en curso. Entre ellas: la ampliación, a partir de la informatización, del alcance de las políticas educativas al campo (tradicionalmente) no educativo: los medios de comunicación, el mundo laboral, la vida cotidiana, etc.; la aparición de nuevos tipos de saberes y de expertos que intervienen el espacio escolar: diseñadores, ingenieros, programadores, técnicos en sistemas, comunicadores y semiólogos, equipos interdisciplinarios; un efecto de retorno reconceptualizador desde un sector de intelectuales de la pedagogía, a la par que una nueva sujeción del oficio de maestro a roles instrumentales; y una reactualización de la escisión estratégica entre “pedagogía tradicional” y “pedagogía moderna”, esta vez a cargo de los impulsores de la tecnología informática y los semiólogos. Y un efecto paradójico y aleccionador: si la informática y la comunicación han querido sustituir o reformar “la pedagogía”, lo han hecho volviendo a mantener el estatuto subalterno del maestro, aunque hayan producido, a la par, un enriquecimiento del saber pedagógico, de su campo conceptual. Ello produce un nuevo efecto de “dispersión del campo de producción discursivo-académica sobre lo educativo” (Parra, 2010b: s. p.).

Pero, por otro lado, las reconceptualizaciones pedagógicas nacidas del CCP no han tenido eco o efecto en las políticas educativas, las cuales han acogido, de preferencia, a las concepciones ingenieriles y las comunicativas, seguramente por su apropiación desde las exigencias de una lógica empresarial —doble lógica: no solo la inversión rentable en tecnología masiva, sino también la gestión racional de la escuela y la pedagogía que se espera sea producida por la computación—. El ámbito de las TIC es un denso espacio donde pueden estudiarse con fecundidad las complejas relaciones y diferencias entre las fronteras entre educación y pedagogía.

La última, pero no menos importante, de las líneas de fuerza de exterioridad

recorridas por el proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, es la de las políticas llamadas ciudad educadora, centradas para este caso en la ciudad de Medellín y el programa oficial de la Alcaldía: Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible, desarrollado entre 2005 y 2007. Parece paradójico considerar este tipo de programas como "exógenos" al CCP, pero es justificable si se constata que la estrategia de la ciudad educadora fue propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) desde 1973 (Faure, 1974), enunciada como apuesta internacional en 1990 en la ciudad de Barcelona, y adoptada en Colombia, primero en municipios pequeños como Tabio y Piedecuesta, y luego en Medellín, durante el período del alcalde Luis Alfredo Ramos (1992-1994). Sin embargo, es cierto que ella, por su propia concepción, propone un nuevo tipo de conexión entre la gestión y la pedagogía.

Durante la Alcaldía de Sergio Fajardo en Medellín (2004-2007), se llegó a su enunciación más sofisticada:

Una ciudad educadora es la que entiende la educación en un sentido amplio, como una herramienta de transformación social que haga a sus ciudadanos parte del mundo y los equipare en oportunidades de conocimiento y desarrollo, una ciudad de y para los ciudadanos, constructora de pactos bajo la premisa del respeto y que privilegie la participación equitativa de todas las comunidades que la conforman (Fajardo, 2007: 65).

Los autores del subproyecto sostienen que se trata, entonces, de una estrategia procedente del campo internacional de la educación, pero con una fuerte apropiación local, consistente en un doble juego: "abrir la escuela a la ciudad y abrir la ciudad a la escuela".

Las preguntas que esto plantea al CCNP son acuciantes: entre la ciudad educadora y los megacolegios de calidad, estamos ante un doble movimiento: por un lado, la ampliación de la educación a todo el espacio urbano, "y a la persona humana entera", lo que podemos ver como un proceso de pedagogización de la ciudad para la formación de sujetos-ciudadanos (Rodríguez et al., 2010: 42). Pero, en dirección inversa, "se trata de evidenciar los modos de

existencia de la pedagogía fuera del marco escolar en el espacio de la ciudad; una desterritorialización de la pedagogía y su inserción, como saber, en escenarios y lugares de decisión política y formación ciudadana", como lo ha establecido Sáenz para procesos ocurridos en el caso de otra ciudad, Bogotá, desde

los años sesenta, cuando […] las prácticas pedagógicas propias de la escuela comienzan a permear a las instituciones sociales en su conjunto. Y cuando lo hacen, se amplía el sentido de la palabra pedagogía, que ya no sólo nombra las prácticas de formación propias de la escuela, sino prácticas por medio de las cuales se busca producir aprendizajes en los individuos y la población (2005: 11, 15).

Se trata de otro nuevo "puente" entre educación y pedagogía, pero esta vez un puente de doble sentido, agenciado ya no por el Estado nacional, sino por una "nueva" entidad molar de gestión de los sujetos: "la ciudad". En concreto, lo que prima acá son las prácticas de gestión empresarial de la escuela, que generan intervenciones administrativas, financieras y arquitectónicas para producir efectos (medibles por indicadores) de calidad, eficiencia y cobertura; indicadores útiles para el aparato de gobierno ciudadano, aunque cuestionables desde la práctica pedagógica y el estatuto de los sujetos-maestros, de nuevo instrumentalizados y objetivados con los discursos de gestión estandarizada a partir de modelos empresariales privados.

Luego de este sumario recorrido, podemos decir que estas líneas de fuerza "exógenas" se sitúan ya sea en un lugar "externo" a la pedagogía: el de la educación entendida como gestión educativa, ya sea promoviendo un intercambio entre gestión y pedagogía, proponiéndole a esta objetos y conceptos, pero siempre para reconducir el saber pedagógico desde los discursos y las estrategias de la educación.

Permítasenos, para hacer más visible este efecto, citar un documento de primera mano, procedente de los discursos evaluativos de uno de los proyectos de ciudad educadora en Medellín:

En las instituciones educativas participantes en el Proyecto ECEC (Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia) es más alta la frecuencia de realización de las siguientes actividades relativas a la gestión estratégica: desarrollo de las metas institucionales, evaluación de los programas curriculares e información a la comunidad sobre los logros académicos del plantel, y tenencia de un manual de procedimientos. En contraste, hay una leve ventaja de los planteles que no están vinculados al Programa en lo relativo a: participación de los padres de familia en los programas institucionales, coordinación de los programas pedagógicos entre grados y niveles, y discusiones sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en los logros de los estudiantes (Fernandes y Puentes, 2010: 41).

El hecho de que se conciba diseñar “para después” una “intervención focalizada en lo pedagógico”, viendo el asunto como una mera priorización de necesidades prácticas, no alcanza a ocultar que se trata aquí de la naturalización de una escisión y una tensión entre la gestión escolar —llamada “gestión estratégica”— y lo pedagógico —llamado ahora “gestión académica”—: una línea drástica que separa a los “nuevos” saberes y sujetos expertos en gestión educativa, de los “viejos” saberes y sujetos de la enseñanza: la pedagogía y los maestros.

Las ciencias de la educación: exterioridad/interioridad

1. “El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación 1970-2000. El docente, el profesional, el intelectual”, de Humberto Quiceno.

2. “Las ciencias de la educación en Colombia: algunas reflexiones desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia”, por Rafael Ríos Beltrán.

3. “Crisis de la modernización educativa y crisis del campo conceptual de la pedagogía: marginalidades, bordes y umbrales de formación en Colombia, 1970-2000”. Investigador: Alexander Yarza de los Ríos.

Hemos agrupado en este segundo bloque los subproyectos que se ocuparon de las conocidas “ciencias de la educación”. La localización de este campo es uno de los problemas de cartografía epistemológica más difíciles de resolver, a partir de la postura teórica del GHPP. Como lo hemos reiterado, este es nuestro caballo de batalla: las ciencias de la educación son la exterioridad del campo de la pedagogía, pues hacen de esta su terreno de instrumentalización y objetivación. Pero ahora aparece más claro que estas ciencias no juegan en el mismo tipo de exterioridad que el discurso globalizador de la educación. Podría decirse que las ciencias de la educación son el espacio local de territorialización y apropiación de los discursos transnacionales de la educación, y esto es, en buena parte, cierto, pero no es lo único que acaece ahí.

El trabajo de Quiceno, “El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación”, formula unas claves teóricas para entender que hablar de CCP implica desprenderse de la visión sociológica de campo, de una visión de campo (intelectual) solo como un efecto social, dado que, desde esta perspectiva, lo discursivo, el saber pedagógico, únicamente es percibido como reproducción.

Al introducir el problema de la “subjetividad” del maestro —no se refiere a los sentires personales, sino a las posiciones estructurales de sujeto-maestro que se disputan las ciencias de la educación y el saber pedagógico—, Quiceno está apuntando al funcionamiento de lo preconceptual en el sentido arqueológico arriba definido.

Desde una perspectiva sociológica de campo, el cambio en los “conceptos” de maestro y de pedagogía parece un mero cambio en las representaciones, en el “adentro” de las ideas. La historia social no cambia la manera de abordar, política y teóricamente, la subjetividad del saber pedagógico. La noción de campo conceptual, como la ha venido produciendo el Movimiento Pedagógico y el trabajo de construcción arqueológica, al localizar en el “afuera” los cambios para la situación de los sujetos, hace emerger una nueva política del saber:

Existen dos explicaciones históricas sobre este problema de las ciencias de la educación. […] Para los sujetos sujetados por el saber de estas ciencias (que piensan desde su interior) sólo existen pequeños cambios y pequeñas transformaciones. Para los [mismos] sujetos, situados por fuera del saber de estas ciencias, no existe una misma cultura y una educación o una pedagogía.

Tres culturas y tres educaciones y pedagogías se pueden ver, allí donde se piensa que solo hay una (Quiceno, 2010: 4).

Estas tres series se pueden esbozar así: el análisis histórico saca a luz que las "ciencias de la educación", término presente en Colombia en un arco comprendido entre 1926 y 2000, no fueron una misma cosa en ese período. Y sus sujetos designados tampoco. Del maestro (amor, arte, vocación y gramática) al docente (ciencia, experimentación y didácticas) y luego al profesional (administración, experticia y gestión de poblaciones), las ciencias de la educación emergieron y después desaparecieron:

El nuevo sujeto educador, que sustituye al docente, es el Profesional de la educación. Este sujeto ya no experimenta, sino que practica, no valora sino que evalúa, no reflexiona sino que conecta. No tiene la idea general del funcionamiento social y la idea general de educar, sino que tiene la idea particular y local, de usar cierta información a un entorno local y situacional, a un ambiente de aprendizaje específico y situado. Para que esto se produjera, las ciencias de la educación tendrían que desaparecer del horizonte de saber de la educación (Quiceno, 2010: 4).

Desaparecen de una forma rara, manteniendo su nombre a pesar de haberse vuelto más bien "ciencias de la administración educativa".

El giro que hace surgir esta nueva narración, otra historia, es el trabajo inventivo, teórico, sobre el concepto.

Un concepto tiene dos caras, por un lado es un conocimiento y por el otro, una verdad. El conocimiento remite a un saber y dentro del saber a un dominio y unas categorías. La verdad son reglas, normas, principios y procedimientos (técnicas de saber) que el sujeto usa para llegar al conocimiento. El sujeto inscribe este saber y esta verdad, por sí solo o con la ayuda de otros (Quiceno, 2010: 3).

Esta distinción es la que permite ver que, en las facultades de educación de la década de 1980, “puede nombrarse la ciencia de educar pero el conocer pasaba por el aparato, el saber administrar, evaluar, que se interpone como rejilla, entre el sujeto y el saber científico” (Quiceno, 2010: 3).

Para decirlo de modo contundente, el término “concepto”, que adjetiva a campo conceptual, no es del orden de la representación ideal de algún referente ni la expresión refleja de las condiciones socioeconómicas: “campo conceptual, […] damos a esta palabra el significado de descripción de la multiplicidad dada y la inclusión del sujeto ético y estético en ella” (Quiceno, 2010: 3). Significado que se emparenta con las ideas de dispositivo filosófico (Deleuze y Guattari, 1993), de importación, traducción e interferencia (Serres, 1969), o de enunciado (Foucault, 1970): una función transversal que se propone atrapar heterogeneidades materiales y mentales, dispersiones y composiciones discursivas y no discursivas, una “materialidad inmaterial”. Es la atemporalidad —intempestiva— que hace improcedente la explicación del adentro por el afuera, del texto por el contexto.

No tiene lugar traer acá las citas de los autores mencionados, pero debe decirse que esta postura —si se quiere rotular, ¿postestructuralista?— del concepto se diferencia de nociones procedentes de otras tradiciones teóricas, como la de “historia de los conceptos” al modo de Koselleck, la de la hermenéutica (Gadamer) o la de la fenomenología (Ricoeur), y sin esta claridad no es posible entender las condiciones de elaboración de un instrumento de traductibilidad para el mismo CCNP.

Al hacer este cruce entre ciencias de la educación y subjetividad docente, uno de sus resultados sería entender cómo la (in)traductibilidad se introduce, primero, como discontinuidad entre cada una de las “tres culturas”: ejercer y resistir como maestro no puede ser visto como un continuo cambiando superficialmente en tres fases. No, el maestro, el docente, el profesional y el intelectual son coexistencias conceptualmente incomunicables, aunque convivan en instituciones e incluso en luchas conjuntas. Segundo, la traductibilidad ciencias de la educación-pedagogía entre las “tres culturas” cambia de funcionalidad y significado también de modo conceptualmente incomunicable. Pero ello, según Quiceno, no querría decir que “para el campo conceptual, las ciencias de la educación son enemigas de la pedagogía por definición dogmática” (2010: 3). Si

aun el Movimiento Pedagógico fue una forma de existencia de las ciencias de la educación (forma cimarrona, eso sí), la frontera de exterioridad entre ciencias de la educación y la pedagogía puede cambiar, ampliando la tesis original de Olga Lucía Zuluaga que pusimos al inicio de esta reflexión.

El trabajo de Rafael Ríos sobre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia arroja luz desde otro ángulo: el descubrimiento de que en una misma institución de ciencias de la educación, en un lapso de veinte años, entre 1955 y 1975, se vivieron tres modos epistémicos radicalmente diferentes bajo el mismo nombre de ciencias de la educación: en 1955 se proclamaba el señorío de la educación católica. Diez años después, saltaríamos al patrocinio de las fundaciones Ford, Rockefeller, o Kellog. Y diez años más tarde, se publica el folleto "Filosofía y pedagogía", de la joven licenciada Olga Lucía Zuluaga, manifiesto fundador del proyecto intelectual de historia de la práctica pedagógica.

Estas dos hipótesis escandalosas no son sino, hasta cierto punto, verificables/falsables al modo empírico, pero son imaginables, poetizables y narrables, al modo conceptual. La construcción actual que el grupo hace del concepto estratégico, polémico, de CCNP, nos permite darnos el lujo de cierta distancia frente a nosotros mismos, distancia que nuestro pensamiento no podía tener cuando éramos parte del Movimiento Pedagógico y combatíamos —y aún lo hacemos— usando (solo) la noción estratégica de "saber pedagógico". Esta noción conceptual de "campo" (o campo epistémico) sea tal vez la mayor ganancia del proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, y habrá que seguirla digiriendo y "falsando".

Las líneas de interioridad: pedagogía frente a pedagogías

Hemos esbozado un tercer bloque o sector delimitado por las líneas que (se) han formado (en) su "interioridad". Con estos paréntesis se quiere dar a entender que no se trata de que en un "adentro" hayan ido brotando distintos juegos de saber pedagógico, sino que esa "interioridad" ha sido un efecto del modo de existencia de esos mismos conceptos y juegos de saber, de su posición en relación con las otras líneas de fuerza, como si en el campo de batalla hubiesen terminado por ser

situadas en un “adentro”, tanto como otras han quedado “afuera”. ¿Afuera/adentro de qué…? Es la pregunta que quizás aún no conseguiremos responder, pero al menos es necesario plantearla.

La lista de subproyectos y sus temáticas que pueden ser agrupados en esta categoría son:

1. “Educación popular, trayectos políticos y confluencias teóricas”, de Alejandro Álvarez y Claudia Carillo.

2. “Un campo de educación en ciencias experimentales en Colombia”, por Luz Victoria Palacio, Berta Lucila Henao y Mónica Cecilia Machado.

3. “La historia y la educación matemática en el ‘horizonte’ conceptual de la pedagogía”, de Luis Carlos Arboleda y Gloria Castrillón.

4. “La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente”, de Andrés Klaus Runge, Juan Felipe Garcés y Diego Alejandro Muñoz (Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ— FORMAPH).

5. “De las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje: relaciones desde el campo conceptual de la pedagogía”, de Bernardo Barragán.

Hemos destacado, en primer lugar, el subproyecto sobre las trayectorias de la educación popular, porque este sector representa un modo singular de presencia y existencia del CCP. Como se sabe, las experiencias de educación popular emergieron en la década de 1960 como discursos y prácticas de resistencia política e intelectual a todo el sistema educativo oficial nacional y transnacional, por fuera de él y, por tanto, como un lugar de creación de saberes, objetos y conceptos con voluntad de disidencia, una manera crítica de “educar al pueblo” y hacer del “pueblo” un sujeto activo de su emancipación social:

Educación referida a los marginados, los desposeídos, los pobres, el proletariado, los campesinos. Se pretendía partir de la realidad de cada uno de los participantes para propiciar una toma de conciencia de su situación socio-histórica; a partir de encuentros y reflexiones tanto colectivas como individuales se alcanzaría una mirada crítica que llevaría a diseñar estrategias y acciones con un claro sentido político. Esto era posible sólo en los márgenes de la educación formal, pues se daba por hecho que la institución escolar estaba directamente comprometida con el statu quo que defendía la clase dirigente (Álvarez y Carrillo, 2010: 4).

La movilización de tales proyectos se hizo por un tipo de intelectual autoconcebido como orgánico, al servicio de un proyecto revolucionario, y construyendo formas distintas de relacionar la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje; métodos nuevos de investigar la realidad de estas poblaciones (la llamada "sistematización" y la investigación-acción participativa), que incluso se postularon como un nuevo paradigma para las ciencias sociales respecto de América Latina, y una teoría pedagógica nueva y completa, la pedagogía de la liberación, que ponía en juego conceptos como alienación, explotación, liberación, toma de conciencia, educación bancaria, conciencia de clase e identidad, y replanteaba el tipo de relación pasiva entre los sujetos maestro y alumno, y la ya mencionada identificación de estos últimos a partir de su posición dialéctica en la estructura de las clases sociales.

La radicalidad de esta pedagogía la llevó, en principio, a rechazar todo contacto con la institución escolar, catalogada como "aparato de reproducción ideológica del sistema burgués". Las experiencias de educación popular (verdadero laboratorio de conceptos pedagógicos) se desarrollaron en espacios no escolares, especialmente en formas de alfabetización de adultos y organización de movimientos sociales populares.

El proceso histórico vivido por estas propuestas emergentes ha sido complejo, y no basta con decir que, con el paso del tiempo —el cambio en las condiciones políticas de existencia de los proyectos de izquierda en América Latina y el mundo—, estos intelectuales fueron cooptados e integrados por "el sistema", y en particular por el sistema educativo oficial e institucional. Algo de esto ocurrió, por cierto, pero no fue lo único.

De muchos modos, que exigen aún mayor investigación, los intelectuales y los discursos de la educación popular entraron en contacto con la escuela formal; habrá que profundizar en cómo, por ejemplo, el Movimiento Pedagógico de la década de 1980, surgido de una lucha gremial del magisterio por reivindicar su estatuto intelectual, significó una “bisagra” que, en el juego de una lucha por la democratización del sistema educativo, permitió romper la idea radical de que la escuela no sería el espacio propicio para trabajar por una educación a favor del pueblo. El hecho es que, como Álvarez y Carrillo constatan,

Han cambiado las condiciones en las que emergió la educación popular. Hoy ya no existe el metarrelato de la revolución que la legitimaba. No hay un proyecto histórico cohesionado tejido en sus diferentes procedencias (la eclesiástica, la partidista, la sindical, la comunitaria), como el que existía hace treinta o cuarenta años. Registramos muy pocas manifestaciones de ese tipo, y en cambio sí se refiere a ello como parte de un pasado que en forma de memoria no deja de existir (Álvarez y Carrillo, 2010: 8).

Pero no es solo cosa del pasado, ni de mera cooptación: se trata una nueva organización —régimen o dispositivo— de los saberes, objetos, conceptos y sujetos:

Desde finales de los años ochenta y en especial en los noventa, vimos surgir otros enunciados que se referían de otra manera a la educación y a la pedagogía. Los que están más cerca de la Educación Popular están referenciados en las llamadas Pedagogías Críticas, en los Estudios Culturales y Poscoloniales. De diferente manera encontramos una constante en ellos y es el reconocimiento de que las luchas de hoy son moleculares (Lazzarato). Esto está relacionado con los llamados a darle importancia a lo local, a lo cotidiano, a la diferencia, a las minorías. En ellas se expresa la voluntad de cambio más inmediato y menos [dirigido] a las antes llamadas estructuras, sistema, sociedad, modo de producción, o relaciones sociales (Álvarez y Carrillo, 2010: 8).

Conceptos como los de praxis, sujeto autónomo, sujeto crítico, maestro no autoritario, construcción social del conocimiento, entre otros, han pasado de ser marginales a ocupar un lugar en el saber (¿pedagógico?) que circula en facultades de educación y escuelas normales; con un doble efecto respecto de las políticas del saber: el de ser "normalizados" como un discurso académico, pero, a la vez, de movilizar y tensionar el CCP desde las teorías críticas y la reflexividad sobre los límites de "la educación". Este es uno de los más intrigantes casos de conexión entre subsectores, que eran incluso opuestos en un principio, pero que claramente permiten hablar, ya no solo de la existencia del CIE, sino también de la presencia y la actividad del CCNP en Colombia.

El sector o subcampo de la educación popular bien merece tal calificativo, pues este proyecto político-pedagógico cumplió con todas las condiciones que Bourdieu estableció para identificar campos intelectuales.[6] Es posible decir lo mismo de algunos otros sectores, de los cuales ya podemos afirmar que en algo más de dos décadas han alcanzado un umbral de sistematicidad que los ha posicionado como discursos, ya no solo legítimos, sino también autorizados, paradigmáticos, y no solo para su territorio, sino en relación con los campos macro, como el de la educación y el de las ciencias de la educación. Han sido, en particular, aquellos que se articularon alrededor de objetos y problemas didácticos específicos: la enseñanza de las ciencias experimentales, o la enseñanza de las matemáticas. En estos campos han circulado corrientes y escuelas teóricas que crearon sus terrenos no solo de aplicación, sino, además, de experimentación; y, buena noticia, se han relacionado de modo distinto al imperial con el campo internacional de su área de trabajo, es decir, se han ido autonomizando de las tendencias cientificistas y positivistas que marcaron la línea de fuerza de la enseñanza de las ciencias desde la posguerra, y sin perder la visión global de la discusión se han lanzado a la producción de conceptos pensados desde la experiencia local.

A diferencia del campo del currículo en Colombia, incipiente y precario, el campo de educación de las ciencias experimentales (CECE) en el país presenta un balance positivo y fecundo: riqueza de enfoques y propuestas, producción escrita y conexión internacional, debates internos y grupos consolidados. A tal punto, consideran las autoras, ha llegado su proceso de maduración que, salvo algunas posturas que lo defienden como un espacio autónomo y disciplinar, el CECE se ocupa de problemas amplios, y

desde algunas líneas de investigación en la enseñanza de las ciencias, ésta aparece acompañada de múltiples objetos pedagógicos en tanto su reflexión se relaciona con conceptos como aprendizaje, formación, método, escuela, maestro, alumno, comunicación, interacción comunicativa, experiencia, ambiente educativo, y educación. Conceptos que impiden que la enseñanza se reduzca a un solo objeto (Palacio, Henao y Machado, 2010: 5).

Y tal amplitud, afirman, no se debe solo a su conexión con los desarrollos del campo de educación de las ciencias (CEC) internacional, sino también a su presencia en los procesos nacionales, y en especial su presencia activa en el Movimiento Pedagógico de la década de 1980.

Esta proliferación de objetos pedagógicos hace viable y fecunda la intersección con el CCNP, desde conceptos como el de Bildung de la tradición alemana, o el de enseñanza, cuando esta deja de concebirse como actividad de aula y se piensa como objeto de conocimiento y como concepto. Diremos, incluso, que el CCNP tendrá mucho que aprender de la experiencia del CECE y del CEC, dado que estos ya hace tiempo transitan por la vía de "pensar experimentalmente el concepto, de describir su funcionamiento operativo y de aproximar(se) a un campo aplicado de la enseñanza de las ciencias" (Palacio, Henao y Machado, 2010: 5).

Al lado de los aportes de este subproyecto situamos los que hacen Luis Carlos Arboleda y Gloria Castrillón en "La historia y la educación matemática en el 'horizonte' conceptual de la pedagogía", los cuales confirman la situación que acabamos de describir, con el caso de la "recepción, apropiación y uso en Colombia de las orientaciones de la 'Didáctica francesa en el Centro de Estudios para la Enseñanza de las Matemáticas, CEEM, Univalle' y sus grupos" (Arboleda y Castrillón, 2010: 6).

A estos aportes de los dos subproyectos mencionados debemos un aprendizaje no menor: a despecho de lo que pensaron (¿pensamos?) muchos intelectuales de la educación y de la pedagogía en Colombia, que "los de la enseñanza de las ciencias" eran una "élite" sofisticada y encerrada en su purismo epistemológico, no cabe duda de que tanto el CECE como los grupos de historia y enseñanza de las matemáticas son una reserva intelectual y estratégica vital para la protección del ecosistema de la pedagogía, frente a la avalancha neotecnológica en la

enseñanza. Si hay que mostrar evidencias, baste señalar la ruta de traductibilidad que abre el campo de la historia y la enseñanza de las matemáticas para el CCP: los practicantes del campo de historia y enseñanza de la matemática (HEM) han tenido claro desde hace dos décadas que su horizonte conceptual es, en alta medida, pedagógico, hasta tal punto que han podido sintetizar su programa en esta fórmula a la vez contundente y amplia: “pensar las enseñanzas de las matemáticas”. La vía abierta es conectar esta noción de enseñanzas —plurales, sobre una disciplina singular— con la noción de enseñanza del CCP, singular sobre saberes plurales.

De rebote, la dinámica de este subcampo muestra otras posibilidades de articular las líneas de fuerza de la “exterioridad” y la “interioridad” del CCNP: ¿qué pasa con el campo conceptual internacional de la pedagogía? ¿Existe, pareciendo - identificarse hoy con la tradición alemana? Pero, de nuevo, ¿bastará limitarse a las fronteras nacionales para ubicar campos? ¿O habrá que cambiar de enfoque, buscando conceptos articuladores de la pedagogía en sitios donde, a priori, habíamos pensado que no se producían, o que se producían contra la supervivencia del saber pedagógico: los campos del currículo, de la enseñanza de la ciencia y de las matemáticas, incluso de las ciencias de la educación? La lección parece ser que, ahí donde brotan conceptos de enseñanza, hay huerta fértil para la pedagogía, pues permite relacionar, de modos no colonizadores, interioridad/exterioridad en el CCP.

El trabajo de Runge, Garcés y Muñoz (Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ— FORMAPH) nos remite, de modo paradójico, a las tensiones que se generan en una “frontera interna” del CCP, algo como una “exterioridad en su interioridad”. Los autores plantean un problema álgido: ¿la existencia profesional de la pedagogía puede fortalecer o debilitar su existencia como disciplina? Discusión de gran actualidad tras el Decreto 1278 de 2002, “por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente” (Colombia, Presidencia de la República, 2002) y que, como se sabe, provee los mecanismos para que profesionales de cualquier área puedan acceder al ejercicio de la profesión docente; mecanismos que han sido criticados justamente por las organizaciones magisteriales como un empobrecimiento —por decir lo menos— de los requerimientos de calificación disciplinar en pedagogía que han sido exigidos tradicionalmente a los licenciados de las facultades de educación y a los egresados de las escuelas normales.

Uno de los puntos claves que señalan estos autores es que la relación entre lo

disciplinar y lo profesional no es de transparencia, sino de tensión, lo cual implica entender que el avance o “mejoría” en uno no arrastra automáticamente al otro. Como lo ha señalado también para este proyecto Martínez Boom, la epistemologización de la disciplina no mejora necesariamente la condición de ejercicio profesional de maestras y maestros. Así, “es improbable que la enseñanza se convierta en el nuevo modelo de profesión” (Martínez y Orozco, 2010: 62).

Estamos de acuerdo con Runge y colegas en que —así como lo señalamos para la tesis de Mario Díaz— constatar el fenómeno de asincronía entre campos teóricos y campos profesionales es reconocer un dato sociológico, hacer visible un efecto de superficie, el desfase entre “las prácticas de saber” y las “relaciones de poder”. Pero reconocer esta escisión no implica aceptarla como natural. Es necesario explicar los complejos y móviles modos de articulación de estas tensiones, y la potencia política que asignamos a las nociones de “horizonte conceptual de la pedagogía” y de CCP es la de explicar, desde dentro, con eficacia, los mecanismos epistémico-políticos específicos que han generado históricamente, y para la “educación”, las articulaciones entre lo disciplinar y lo profesional. Perder esta distinción es perder lo que se ha ganado con la tesis fundadora de Zuluaga, la de que los avatares de la “profesionalización” de los maestros tienen, además de una causa sociológica, una razón epistémica estructural, esto es, que la división intelectual del trabajo educativo se debe explicar por la jerarquización epistemológica producida por la disposición hegemónica de las ciencias positivas del hombre y el carácter de saber subalterno —técnico, instrumental— asignado a la pedagogía (Zuluaga, 1987).

Y si es cierto que la tesis misma de la existencia de un CCP nace de los investigadores universitarios, de los intelectuales expertos, se trata de movilizar las fuerzas políticas que permitan reconectar hoy con lo que fue el sueño del Movimiento Pedagógico, el producir un trabajo conjunto entre los cultores de la pedagogía como saber erudito y los cultores de la pedagogía como saber práctico, experiencial y profesional. Dicho en el lenguaje de las líneas de fuerza y las fronteras: si el peligro de las fronteras de la “exterioridad” para el CCP vienen de la escisión global, multinacional, entre educación y pedagogía, el gran peligro de las fronteras de la “interioridad” viene de esta fisura creciente entre el campo disciplinar del saber pedagógico y el campo político-mercantil de su ejercicio profesional. Fisura por sanar, y no por aceptar como una “catástrofe natural”.

Y, por último, tenemos el aporte del subproyecto “De las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje: relaciones desde el campo conceptual de la pedagogía”, de Bernardo Barragán, que se ha preguntado por los efectos e impactos de la reciente proliferación discursiva sobre el constructivismo para el CCP. Aunque ciertamente se requieren más investigaciones, hay ciertas preguntas que ya pueden hacerse a esta nueva psicología educativa, que pone en el centro, y en oposición a la noción de enseñanza, la noción de aprendizaje.

Ya hacia 1979, en un seminario internacional sobre aprendizaje tenido en Colciencias, se ha fijado el nuevo vocabulario (con algunos conceptos) y las nuevas estrategias, bien sintetizadas acá:

se establece la Promoción flexible de los alumnos (sustentada en las concepciones de la teoría cognitiva sobre los aprendizaje diferenciados), desarrollo de las destrezas en los diferentes niveles (comienzan a perder importancia los conocimientos como objeto de la enseñanza y se hace importante el desarrollo de las habilidades y destrezas), mejora en el rendimiento académico (del cual se acusa a las prácticas tradicionales de la enseñanza), mejor participación del niño en el aprendizaje (produciendo una oposición entre la concepción tradicional conductista y la concepción desarrollista de corte cognitivo del aprendizaje), se espera además un cambio del rol del maestro que pase más que expositor a un orientador (se definen los espacios de acción para el maestro y su tarea en el proceso) (Barragán, 2010: 12).

El subproyecto da cuenta finalmente de que la reconfiguración del ámbito conceptual de la enseñanza, tras la emergencia del ámbito del aprendizaje, si bien ha mantenido como constante esta noción de “aprendizaje”, la ha incorporado a una red de

conceptos de: inteligencia, acción, desarrollo, autonomía, habilidades y competencias, [...] formando dominios de saber en relación con los sujetos que ha visibilizado e incluso transformado: el maestro, el alumno, el psicopedagogo, el administrador, entre otros, y en relación con las estrategias que se han

dispuesto de parte especialmente de saberes como la economía, la psicología y la pedagogía y de instituciones como el Estado y la escuela misma (Barragán, 2010: 12).

Para el análisis de las posibilidades de constitución de un CCNP queda abierto acá un interrogante que este trabajo esboza, pero que no alcanza a responder de modo contundente: se constata, sin lugar a dudas, que en este proceso se ha dado una proliferación de conceptos, de objetos de saber, de luchas estratégicas entre distintas opciones teóricas y una modificación de las posiciones de sujeto del maestro y los intelectuales y funcionarios de la educación; pero no queda aún claro que ella sea benéfica para el saber pedagógico: ¿el desplazamiento de la enseñan- za como eje de la práctica pedagógica ha implicado, a pesar de la proliferación de los discursos sobre el aprendizaje, un desplazamiento del potencial reconceptualizador para la pedagogía? Si el cognitivismo es un campo de producción positiva de conceptos pedagógicos, ¿por qué el saber pedagógico y el maestro mismo no parecen haber sido fortalecidos por esta proliferación?

Es un acierto señalar que aunque se ha cambiado de objeto (de enseñanza a aprendizaje) sigue tratándose de tecnologías con las que el maestro se relaciona exteriormente. La “interioridad” del campo de saber de la pedagogía no es necesariamente un abrigo protegido para la creación conceptual y la producción de un sujeto fuerte de ese saber. Cuando el constructivismo opera como nueva tecnología, es decir, como método didáctico, está haciendo crecer la exterioridad dentro del campo; y a la inversa, cuando opera como productor de conceptos y objetos, favorece el repliegue del saber pedagógico sobre sí mismo, propicia la reconexión del concepto-aprendizaje con el concepto-enseñanza, y cierra el ciclo histórico que durante tanto tiempo ha tendido a separarlos.

CODA: CONCEPTO Y NARRACIÓN, UNA POÉTICA PARA UN SABER POSIBLE

Hemos experimentado, mediante la lectura de los subproyectos, haciendo con ellos la experiencia de la lectura, el esfuerzo intelectual que implica la elaboración de un instrumento de traductibilidad para insertar el saber

pedagógico en este complicado juego de proliferación/reconceptualización. Aún no logramos ese metalenguaje, porque, con seguridad, estamos todavía bregando con conceptos, en la lengua de bronce de las teorías académicas. Nada contra ellas, salvo que no nos dejan hablar sino su lenguaje. ¿Dónde hallar otro estilo de habla?

Nosotros lo hemos ya nombrado, pero no tuvo presencia —al menos directa— en este macroproyecto. Campo conceptual y narrativo, la narración fue la gran ausente de estas escrituras, aunque no debemos perder de vista que cada investigador contó una historia y tuvo que crear su propia narración para hacerlo. Pues, finalmente, hemos tenido un personaje, un protagonista único de todos los viajes: el concepto como parte de un campo. Y podemos releer cada subproyecto como un episodio de sus aventuras a través de cartografías dispares.

Pero aún no estamos listos para responder a esos metalenguajes. En el entretanto, hemos hallado una propuesta refrescante. Luego de la pesantez de las arqueologías y las hermenéuticas, tal vez lo que requiramos sea, efectivamente, acudir a lo narrativo del concepto, y unir el vuelo de la literatura con el paso ruminoso de la historia, lo que alguien ya ha bautizado como una poética del saber:

Una poética del saber: estudio del conjunto de procedimientos literarios por medio de los cuales un discurso se sustrae a la literatura, se da un estatuto de ciencia y lo significa. La poética del saber se interesa en las reglas según las cuales un saber se escribe y se lee, se constituye como un género de discurso específico. Trata de definir el modo de verdad al cual se consagra, no de imponerle normas, de validar o invalidar su pretensión científica. Sin duda concierne muy especialmente a las llamadas ciencias humanas o sociales, que desde hace dos siglos intentan, con diversas fortunas, ganar su lugar en el concierto de las verdaderas ciencias, alejar la sospecha interminable de pertenecer aún a las obras de la literatura y de la política, incluso de ambas a la vez. Pero no se propone confirmar esta sospecha, recordar la historia o la sociología, desde sus ambiciones científicas, hasta sus procedimientos literarios y sus presupuestos políticos. Más bien constata el carácter constitutivo de esta triple articulación (Rancière, 1993: 17).

Valga pensar para la pedagogía esta pregunta que se hace Rancière para la historia: ¿qué ocurrió cuando la historia pasó de ser el relato de los acontecimientos ocurridos a ciertos sujetos, a ser una ciencia social —no narrativa— apoyada en estadísticas y análisis abstractos? Rancière sostiene que la astucia de la historia consistió en acordar un triple pacto entre lo científico, lo narrativo y lo político; un pacto paradójico, pues "los dos primeros parecen contradecirse estrictamente, y el tercero resume y anima la contradicción" (Rancière, 1993: 18).

¿No conviene pensar también que la pedagogía, vista desde la larga duración de su horizonte conceptual en el Occidente moderno, ha pasado de ser aquel saber filosófico, humanista (racional, moral y artesanal) sobre la enseñanza, a ser un saber científico sobre el aprendizaje, apoyado en las ciencias experimentales y de gestión social, y ello, efectivamente, en el juego de la transformación política de sus sujetos, es decir, en su conversión de saber de élite a saber democrático?

¿No deberá pasar la reconfiguración del saber pedagógico por reconectar su pasado humanista y su lenguaje narrativo, con su presente científico y su conceptualización, en el juego de un proyecto democratizante? ¿Cabe pensar que a este esfuerzo corresponde la noción de "horizonte conceptual de la pedagogía", ya en proceso de recuperación, mientras que aún debemos propiciar la experiencia de nuevas narratividades que sirvan para reconectar las memorias activas del saber pedagógico con los proyectos políticos democráticos y con las elaboraciones teóricas más contemporáneas? ¿Sería este estilo de poética la que requeriríamos para reconstruir la pedagogía como género, un género traductor, mediador, él mismo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caruso, Marcelo. (2009). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. Documento no publicado, GHPP, Medellín.

Caruso, Marcelo. (2010, julio). Documento metodológico para la redacción de los informes finales de los subproyectos. Documento no publicado, GHPP, Medellín.

Castrillón, A. (2002). Los conceptos en relación con el saber. Comunicación personal con Olga Lucía Zuluaga. (Manuscrito). Recuperado de: http://es.groups.yahoo.com/group/GHPP/files/

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix. (1993). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Echeverri, Jesús Alberto. (1990). La mirada, el cuerpo y los viajes en la obra de Fernando González. En: Maestros Pedagogos II. Un diálogo con el presente (pp. 33-51). Medellín: Colegio Colombo-Francés, Corporación Penca de Sábila, Corporación Región, Fundación Confiar.

Echeverri, Jesús Alberto. (2002). Proyecto "Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia: ACIFORMA", Colciencias, Secretaría de Educación de Antioquia, Universidad de Antioquia.

Echeverri Jesús Alberto. (2003). El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación. En: Zuluaga et al. Pedagogía y epistemología (pp. 127-184). Bogotá: Magisterio.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación (inédito). Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2010). Clotilde, personaje que encarna la formación. En: Sáenz, J. (Ed.). Pedagogía, saber y ciencias (pp. 155-186). Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES.

Fajardo, Sergio. (2007). Medellín, la más educada. Participación Educativa (6), pp. 65-70.

Faure, Edgar. (1974). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza, Unesco.

Fernandes, M. y Puentes, G. (2010). Escuelas de calidad para la equidad y la convivencia. Una estrategia de intervención focalizada para impactar la

educación. Principales resultados de la evaluación de impacto del Programa. Medellín: Alcaldía de Medellín/ProAntioquia.

Foucault, Michel. (1970). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 1997.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0272 de 1998.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 5443 del 30 de junio de 2010.

Palacio, Luz Victoria, Henao, Berta Lucila y Machado, Mónica Cecilia. (2010). Un campo de educación en ciencias experimentales en Colombia (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Parra, Carlos Andrés. (2010). La apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia desde los años setenta del siglo XX (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Parra Mosquera, Carlos Andrés. (2010a). Aproximación histórica a las relaciones entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. Educación y Pedagogía, Medellín, 22(58), pp. 91-104.

Parra Mosquera, Carlos Andrés. (2010b). Apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Presidencia de la República. (2002). Decreto-Ley 1278 del 9 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Quiceno, Humberto. (2010). El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación 1970-2000. El docente, el profesional, el intelectual (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Rancière, Jacques (1993). Los nombres de la historia. Una poética del saber. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ríos Beltrán, Rafael. (2010). Las ciencias de la educación en Colombia: algunas reflexiones desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Rodríguez Gómez, Hilda Mar, Estrada Cano, William de Jesús, Patiño Grajales, Pablo Javier y Rendón Valencia, Alejandro. (2010). Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Ríos, Rafael. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural. Bogotá: Magisterio.

Runge, Andrés Klaus. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: Sáenz, J. (Ed.). Pedagogía, saber y ciencias (pp. 127-154). Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES.

Sáenz, Javier. (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de Bogotá. Educación y Ciudad, (8), pp. 7-28.

Sáenz, Javier (Ed.). (2010). Pedagogía, saber y ciencias. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES.

Sáenz, Javier, Zuluaga, Olga, Ríos, Rafael, Herrera, Sandra. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En: Sáenz, Javier. (Ed.). Pedagogía, saber y ciencias (pp. 13-83). Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES.

Serres, Michel. (1969). Hermes I. La communication. Paris: Minuit. [Ed. castellana: La comunicación. Hermes I. Barcelona: Anthropos, 1996].

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. et al. (1998) Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. Posibilidades, complementos y diferencias. Revista Educación y Ciudad, (4), pp. 12-23.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía et al. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga et al. Pedagogía y epistemología (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri, Jesús Alberto. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En: Zuluaga Garcés, O. L. et al. Pedagogía y epistemología (pp. 111-125). Bogotá: Magisterio.

REFERENCIAS SUBPROYECTOS

Álvarez, Alejandro y Carrillo, Claudia. (2010). Educación popular, trayectos políticos y confluencias teóricas (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Arboleda, Luis Carlos y Castrillón, Gloria. (2010). La historia y la educación matemática en el “horizonte” conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Barragán, Bernardo. (2010). De las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje: relaciones desde el campo conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Giraldo, Élida, Ossa, Arley Fabio y Cadavid, Ana María. (2010). Los discursos curriculares en Colombia (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Herrera, Sandra Milena. (2010). El lenguaje de la planificación y de la didáctica (conocido como “la tecnología educativa”) traído por la Misión Pedagógica Alemana, y que transformó los usos escolares entre 1963 y 1978 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Martínez, Alberto y Orozco, John Henry. (2010). Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Runge, Andrés Klaus, Garcés, Juan Felipe y Muñoz, Diego Alejandro (Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH). (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Yarza de los Ríos, Alexander. (2010). Crisis de la modernización educativa y crisis del campo conceptual de la pedagogía: marginalidades, bordes y umbrales de formación en Colombia, 1970-2000 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

---

[1] Historiador y doctor en Filosofía y Letras-Historia, Université Catholique de Louvain, Bélgica. Profesor titular en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá y miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico: saldarri@javeriana.edu.co; http://www.historiadelapracticapedagogica.com/

[2] Hay que recordar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) determinó, con el Decreto 3012 de 1997 (“por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales”) y con el Decreto 0272 de 1998 (“por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación […]”), que la pedagogía sería “la disciplina fundante de la formación de maestros”, y que dicha formación se organizaría alrededor de “núcleos de saber pedagógico”. Este controvertido acto de saber-poder es, cuando menos, un indicador de las movilizaciones y también de los agrietamientos en el campo intelectual de la educación. La idea de un “saber fundante” es eliminada por el -

Decreto 1278 de 2002 (nuevo Estatuto Profesional Docente), según el cual no se requiere cursar estudios de licenciatura para ser maestro de primaria y secundaria. Esta desprofesionalización se acentúa con la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010 del MEN.

[3] En el original. [N. del A.].

[4] Decimos uno de los textos fundamentadores del CCNP, pues la propuesta de "personajes-formación", "rostros magisteriales" y "narraciones" puede rastrearse ya en: "La mirada, el cuerpo y los viajes en la obra de Fernando González" (Echeverri, 1990), y se consolida en la experiencia de campo para la reforma de las escuelas normales de Antioquia: Proyecto "Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia: aciforma", Colciencias, Secretaría de Educación de Antioquia, Universidad de Antioquia (1996-2002) (Echeverri, 2002).

[5] "La consecuencia […] es la conversión de la pedagogía en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados a un mismo nivel, la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera Torre de Babel" (Zuluaga, 2003: 23).

[6] Según Bourdieu, "un campo intelectual o un campo disciplinar no solo se caracteriza a partir de sus instituciones; es necesario incluir para su estudio sus temáticas y objetos de investigación, sus redes de comunicación, las reglas y convenciones sociales, sus programas y prácticas de docencia" (citado por Runge et al., 2010).

LA INDAGACIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO COLOMBIANO.

Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales

Marcelo Caruso[1]

La indagación por la emergencia de un campo de saber específico sobre las prácticas educativas bajo diversos nombres y tipos de institucionalización constituye un desafío para la investigación educativa. Desde el punto de vista sistemático de sus dificultades de abordaje, ese desafío es doble. En primer lugar, se trata del hecho de que este tipo de indagaciones se organizan desde un espacio de saber constituido e institucionalizado. Esta circunstancia deja una profunda huella en el proceso de investigación, porque la autorreferencialidad de la operación de investiga- ción, algo omnipresente en la investigación de procesos humanos y sociales, obtiene aquí un carácter fundante. Más aún: a diferencia de una mera sociología de un campo de saber que puede mirar a un campo distinto de saber (la historia, la medicina, la política, etc.) desde su propia tradición de producción de conocimiento, las investigaciones desarrolladas acerca del campo conceptual de la pedagogía (CCP) en Colombia intensifican este pliegue, ya que se trata de un proceso de indagación de un campo desde el -interior mismo de este campo.

En segundo lugar, la otra dificultad radica en una indagación genuinamente pedagógica del campo conceptual de la educación. Esto es, la indagación del campo desde la sociología del conocimiento procedería a la disección de los actores, las dinámicas y las fronteras del campo en una operación de carácter virtualmente anatómico. Así, podría ubicarse a los protagonistas de la emergencia de este campo de saber como un grupo subordinado de las clases medias que encuentra en el campo de la educación posibilidades de ascenso social y de afirmación de su autoridad cultural. También podría verse en la dinámica de la emergencia del CCP un proceso de mera diferenciación de campos de saber preexistentes en función de las ambiciones arribistas de este grupo. Por último, podrían describirse sus luchas como una mera operación de conservación de los espacios conquistados y de reproducción institucional y cultural de su posicionamiento en la producción de la verdad sobre la educación.

Todas estas perspectivas, sin duda, serían fructíferas. A todas ellas puede adjudicárseles un valor de conocimiento y una producción efectiva de conexiones y de relación causal.

Sin embargo, la perspectiva de la paciente sociología del conocimiento —la identificación de actores, la descripción de procesos de institucionalización, la emergencia de reglas discursivas y organizativas, la pluralización de modos de producción de saber y la emergencia de redes de comunicación formalizadas (revistas, publicaciones) e informales (congresos, cooperaciones), entre otras estrategias— no agota el repertorio de perspectivas de investigación. La ambición de plantear una indagación del CCP desde el interior de este implica el proyecto de integrar estas estrategias de conocimiento desde el punto de fuga que la consolidación de este campo de saber ofrece. En este sentido, la presente contribución plantea los dilemas metodológicos de esta perspectiva, en cuanto examina las estrategias de saber amalgamadas en los diversos temas de investigación ligados al CCP. En un primer apartado, tratamos las intuiciones comparativas que dieron origen al proyecto de investigación presentado en esta obra. Discutimos las posibilidades y los límites de la operación de comparación como modo de abordaje de un campo de saber que, como en Colombia, se ha constituido en un contexto que puede clasificarse plural y contradictoriamente como “subalterno”, “periférico” y “dependiente”. A continuación, se plantea la operatividad de los conceptos —su emergencia, su proliferación, su articulación — como una alternativa epistémica y metodológica para analizar la emergencia del CCP desde 1970 hasta el fin del siglo pasado. En un último paso, se enuncian las peculiaridades que la tradición pedagógica colombiana, en el interior de lo que podría llamarse, en un acto de forzamiento nominalista, la “tradición pedagógica latinoamericana” (Puiggrós, 1984), presenta frente a campos de saber sobre la educación de otras latitudes.

Con la presentación de estas especificidades, se pretende mostrar el tipo de innovación epistémica y metodológica que implica la mirada en pliegue del campo conceptual (y narrativo) de la educación. En todos los casos, se hace fuerte referencia al contexto de emergencia de este campo, marcado por la inequívoca y creciente presencia de la globalización “densa” (Held et al., 1999), aquella potencialidad de comunicaciones globales en una escala cotidiana nunca antes experimentada por el género humano (Bayly, 2004; Lang, 2006).

“APROPIACIÓN” COMO CATEGORÍA ESPACIAL: EL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA Y LA ESTRATEGIA COMPARATIVA

Saberes sobre la educación en suelo colombiano existieron en todo tipo de comunidad. Sea en los ritos de iniciación de las culturas “originarias” y en la multiplicidad de sus saberes elaborados, en la empresa catequista asociada a la conquista española o en las elaboraciones de los políticos y educadores de la época de la independencia, representaciones sobre prácticas educativas y de instrucción circulaban, devenían texto y prefiguraban prácticas (Echeverri, 1986; Martínez, 1986; Zuluaga, 2001; Zapata y Ossa, 2007; García, 2007; Caruso, 2005). Con el impacto de las disciplinas científicas modernas y la diferenciación de un campo disciplinario de nuevo tipo a partir del siglo XIX, estos saberes obtuvieron un nivel de sofisticación mayor mediante campos disciplinarios, como la filosofía moderna, la psicología y, posteriormente, la sociología. En este proceso de diferenciación temática y metódica, el saber sobre la educación fue subsumido en las formas de saber de las disciplinas universitarias consagradas, con lo cual se produjo una lógica fragmentaria de construcción de conocimientos que estuvo en la base de las institucionalizaciones de estos saberes dentro de una tradición vinculada con la lengua francesa, la de las “ciencias de la educación”, de fuerte impacto en América Latina (Ríos, 2008).

Una hipótesis de base del proyecto de investigación sobre el CCP en Colombia asumía que las posibilidades de producir enunciados legítimos sobre la educación en el mundo occidental se habrían dado en una situación de periferización cultural y de búsqueda de modelos de saber de países considerados como fuente de civilización y progreso. Tres grandes constelaciones de saber se identificaban como fuentes de esta referencia, constelaciones que fueron identificadas con tradiciones “nacionales” de producción de saber educativo. En primer lugar, se trataba de la tradición de la pedagogía identificada con el contexto cultural alemán (Pädagogik). En esta constelación, una afirmación temprana y consistente de un campo educativo específico con lógicas propias que no podían subsumirse completamente bajo otras perspectivas, lo pedagógico produjo una rica tradición de reflexión, normativización y de investigación centralmente vinculada a la idea de una especificidad fundante (Jäger y Tenorth, 1987; Pongratz, Wimmer y Nieke, 2006).

En segundo lugar, se veía en el tipo de producción francesa una contraformulación de este proyecto. Lo educativo sería visto desde las “ciencias de la educación”, las cuales enunciaban una pluralidad que ponía en jaque la consistencia de “lo pedagógico” y que veía las prácticas educativas desde las lentes de otras disciplinas consagradas. En este sentido, la epistemología de las ciencias de la educación era una epistemología “antiepistémica”, en cuanto negaba una especificidad fundante a la pedagogía y veía el campo educativo como un lugar de convergencia de perspectivas fundadas fuera de este (cf. Mialaret, 2002).

Si bien ambas tradiciones generaron su propia normativa y sus propias operatividades, la tercera vertiente, la de los estudios curriculares en su versión anglosajona, radicalizaba la motivación “aplicacionista” y generó un modo de saber educativo fundamentalmente ligado a la esfera tecnológica de la educación. Incluso las pedagogías críticas anglosajonas, al intentar disputar la hegemonía de este tipo de saber educativo, acudieron al concepto de currículo como fundante para sus reflexiones (Dreeben y Barr, 1987; Hopman y Riquarts, 1995; Popkewitz, 1987).

La intuición metodológica fundante del proyecto de indagación del CCP se basaba en una mirada comparativa de estos tres “modelos de referencia” en el campo del saber educativo.[2] La idea fundante era la de mirar este CCP en Colombia con el cristal de estos tipos de saberes de fuerte circulación internacional. Esta indagación de lo propio a través de lo ajeno es una de las estrategias fundantes del campo de la educación comparada. Como ejercicio de distanciamiento, la comparación como estrategia de indagación implica siempre un movimiento de externalización hacia lo otro para producir comprensiones sobre lo propio, a veces de manera indirecta. La intuición heurística de que estos tres modelos podrían ser una llave de entrada para la indagación del acontecimiento de emergencia, complejización y consolidación del CCP en Colombia, daba a este proyecto un carácter único dentro de las investigaciones sobre la disciplina de la educación en el contexto latinoamericano. Pero, justamente, este carácter único también se refiere a sus dificultades extraordinarias de abordaje.

El ejercicio de indagación de lo propio a través de la circulación y la eventual apropiación de los modelos ajenos de saber educativo presentaba una serie de problemas teórico-metodológicos de importancia. En primer lugar, el CCP y su organización en nudos problemáticos implicaba ver el saber pedagógico

fundamentalmente como algo ya constituido y autocontenido. En este sentido, se dificultaba una mirada interdiscursiva, en la cual los saberes sobre la educación emergen, se consolidan y se transforman en consonancia y tensión con otros tipos de saberes. Un caso notable donde esta interdiscursividad era ineludible era el caso de la educación popular y de la pedagogía de la liberación. Las líneas transversales en este caso son tan evidentes que cumplen un papel constitutivo donde la mirada, a través de los "paradigmas" de saber educativo de otras latitudes, no permitía esa mirada a lo propio en toda su densidad.

En segundo lugar, los modelos de referencia alemán, francés y anglosajón eran una tipificación productiva, pero problemática del mundo del saber pedagógico. Estos modelos eran verdaderas reificaciones. La primera se vinculaba a su cualificación nacional para su descripción. Salvo en el caso "francés", las categorías remitían a naciones y, en el caso "anglosajón", a una lengua común. Pero estas tipificaciones de saber sobre la educación se habían producido ya en contextos que excedían a la mera nación y, además, habían encontrado una diversa circulación e hibridación en otros contextos (Schriewer, 2001 y 2011).

A estos dos puntos fundamentales se suman otros aspectos críticos. En todos los casos, la tipificación de tradiciones nacionales caracterizaba solo a las corrientes hegemónicas de cada versión, pero que no agotaba las dinámicas internas de producción de saber en los países o lenguas respectivos. Por supuesto, existieron procesos de fragmentación de saber en la lengua alemana que combatieron la certeza de la existencia de un fenómeno "pedagógico" de claros contornos. Por supuesto, existieron consideraciones sobre la especificidad de las prácticas educativas que no se reducen a las tecnologías dentro de la tradición "anglosajona". Todas estas luchas de los "paradigmas" de referencia desaparecían en las nominaciones y tipificaciones de las primeras hipótesis del proyecto de indagación del CCP. Es en este sentido en el que las comparaciones de los tres modelos de referencia se percibieron como un camino de enormes dificultades y dudosa productividad. La existencia de tipos de saber irreducibles a estos tres tipos de producción de saber, por ejemplo, el de la educación popular y el de la enseñanza de las ciencias, mostraban que no existía una posibilidad de separación quirúrgica de todos los tipos de saber, lo cual convertía el ejercicio comparativo de las fuentes en un ejercicio insuficiente. Así, el carácter comparativo del proyecto dejaba lugar a un rastreo de las transformaciones del CCP en Colombia en tensión con modelos circulantes, pero centrándose en la trayectoria del mismo CCP.

Una categoría central para el análisis del CCP es la de “apropiación”. Esta categoría tiene una fuerte significación como operación fundamental de un CCP, sea el colombiano o cualquier otro. La idea central frente a la apropiación es de la de “hacer propio”, es decir, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada “propia”. Mediante los actos de apropiación, entonces, puede verse la existencia y la operatividad de un CCP. Existe este campo en cuanto produce apropiaciones. En este sentido, la idea de percibir al CCP colombiano en referencia a otras localizaciones del saber sobre la educación, como la francesa, la alemana y la anglosajona, implicaba la idea de una apropiación “espacial”, esto es, de cómo tipos de saberes, al encontrarse con la realidad colombiana, son transformados en los procesos de apropiación. Esto es un tipo de interrogación típica del horizonte intelectual crítico latinoamericano de las últimas décadas, en el cual lo propio, definido en tensión con los países centrales, implicaba una verdadera geopolítica del conocimiento con implicaciones político-culturales. La “apropiación”, como categoría predominantemente espacial, se encontraba en la base del programa de investigación original. Con la decisión de desplazar la mirada desde el afuera hacia el adentro, la estrategia comparativa vinculada a la apropiación espacial se vio cuestionada como forma de indagación del campo de saber. Una reorientación de las investigaciones sin la pérdida de vista de las capacidades de la comparación y de la internacionalidad se constituyó en el mayor desafío operativo del proyecto.

“APROPIACIÓN” COMO CATEGORÍA ESTRUCTURAL: LA DINÁMICA CONCEPTUAL Y SU ANÁLISIS PARA EL CAMPO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

El concepto de CCP, sin embargo, había sido acuñado en continuidad con otro tipo de teorizaciones del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Retomando elementos de la indagación arqueológica sobre formas de saber y constelaciones discursivas, la cuestión de la apropiación y, en definitiva, de la definición, la constitución y la reproducción de un espacio propio estaba planteada como una concepto clave que excedía las primeras formulaciones localizadas del proyecto (Zuluaga, 1987). En general, la categoría de “apropiación” se definía dentro de un pensamiento de corte estructural y no como una forma de concepción

meramente espacial. En estas formulaciones, se trataba de entablar un vínculo con otro, algo que no es propio, pero que en el acto de establecimiento de este vínculo se constituye en la identidad misma de lo propio (Arfuch, 2002).

El carácter estructural de las operaciones de apropiación desde el CCP en Colombia no significa que una entidad ya constituida proceda a apropiar —a vincularse con otros—, sino que los actos mismos de apropiación son los que constituyen esta entidad misma. Se ha hablado de la estricta correlación entre actos de apropiación y creación de un espacio propio desde donde se realizan estas operaciones. Jesús Alberto Echeverri nombra a este universo operacional que crea en su misma performance el sujeto que apropia un acontecimiento, en evidente apropiación de una categoría del filósofo Alain Badiou (Den Heyer, 2010). "Apropiación", de esta manera, designa un modo de funcionamiento fundamental de un campo cualquiera.

Los proyectos específicos sobre diversas categorías y campos de saber que se desarrollaron dentro de la pregunta abarcadora por la emergencia y la consolidación de un CCP mostraron, en un número importante de variaciones, la emergencia de esta posición de enunciación propia del CCP frente a la producción y la circulación del saber educativo en general, algo que no es función monopolizada por el CCP. La idea fundamental del CCP se centra en que él mismo genera una manera de interpretación del mundo y sus saberes, que no puede ser reducida a las propuestas de legibilidad de las prácticas educativas que provienen de otros campos. Los análisis de determinados campos conceptuales y de prácticas han mostrado que, definitivamente, desde la década de 1970, la aparición de operaciones que dan cuenta de la emergencia de un CCP es innegable.

Siguiendo esta línea y continuando con intuiciones teóricas de Michel de Certeau, podría conceptualizarse esta transformación como el paso de la pedagogía —como forma de ver el mundo y como saber específico, pero no único sobre la educación— de una táctica a una estrategia. Con el término de "táctica", De Certeau define una operatividad que sigue siendo dependiente de un lugar externo, que no genera su propio lugar consistente de poder, sino que se trata de una reacción. En este caso, se trataba de posicionar a los sujetos vinculados con esta forma de inteligibilidad del mundo frente a los discursos expertos de la educación generados en diversas disciplinas sociales en las últimas décadas. Ahora bien, estos movimientos no producían por sí mismos un lugar propio de enunciación, un lugar de poder desde donde se entablan

relaciones con otros saberes sobre la educación. La generación de un lugar propio como espacio de fijación de sentidos (también por la escritura) es lo que De Certeau denominó como estrategia en los juegos de poder (1988: 85-92). Cuando se producen lecturas selectivas y resignificadoras de la psicología del aprendizaje en clave "pedagógica", se está delineando un espacio de apropiación y de poder de significación que en la mera aceptación de la psicología del aprendizaje como la "verdad" de la educación no existía como tal. Las vinculaciones del CCP con los saberes sobre la educación desde este lugar de enunciación estratégico podría describirse como la gran diferencia entre los saberes sobre la educación anteriores a la emergencia del CCP y sus efectos. Tanto en el campo de las tecnologías, de los discursos sociales sobre la educación como en las cruciales cuestiones de la enseñanza de las disciplinas se encuentran síntomas de este cambio de relacionamiento, de un tipo distinto de vinculación con estos otros y que se producen mediante el concepto de apropiación.

Es en este tipo de operaciones donde se puede ver el espacio específico que ocupa en esta historia la así llamada pedagogía crítica, que en América Latina estuvo por décadas identificada con los movimientos de educación popular y de educación liberadora. Estas pedagogías, si bien nacen de una motivación fuertemente política y, por lo tanto, como otro campo externo con el cual un hipotético CCP tenía que vincularse, tuvieron un papel crucial en la emergencia del CCP mismo a pesar de esta exterioridad politizante. En primer lugar, se trata del hecho de que estas pedagogías pusieron en discusión —en diversos grados— las disfuncionalidades de los modelos educativos de los países centrales cuando estos se aplicaron a contextos periféricos. En estas formulaciones se veía la educación moderna institucionalizada como una constelación de prácticas de fuerte impronta colonial, lo cual amenazaba la existencia de otras formas educativas habidas por fuera del paradigma dominante de la escolarización administrativo-pastoral.[3] Así mismo, y en el interior de una misma cultura, la escolarización hegemónica también era vista como una amenaza de las identidades subalternas. En suma, las pedagogías críticas poseían una particular sensibilidad para la definición de los espacios propios en función de su mirada antiimperialista, y no es casualidad que los actores que protagonizaron la emergencia del campo tuvieran relaciones variadas con diversas vertientes de las pedagogías críticas en general. Por ello, la pedagogía crítica parece haber acelerado los procesos de constitución del CCP en función de sus valorizaciones polisémicas sobre lo propio de las culturas no europeas y de los sujetos no hegemónicos. Como tesis general, puede plantearse que este impulso y estas

intuiciones constitutivas del campo de la educación popular y de la liberación contrarrestaron los potenciales heteronomizantes de este campo de prácticas y de saber, dada su fuerte imbricación con proyectos políticos donde las cuestiones pedagógicas eran, en principio, meros medios para un fin que las trascendía (Puiggrós, 1984).

IMPACTOS METODOLÓGICOS

El desplazamiento del foco de indagación en proyectos de investigación complejos, como el aquí presentado, conlleva siempre una redefinición de las perspectivas metodológicas. Las inquietudes comparativas dominantes al comienzo del trabajo, si bien no desaparecieron, fueron resignificadas en función de una comparación interna de trayectorias de conceptos o grupos conceptuales en el interior del CCP. Esto ha llevado a la idea de que los abordajes podían implicar una aplicación de los análisis conceptuales de la historiografía cultural a grupos conceptuales vinculados entre sí por su pertenencia al CCP. Todos estos conceptos o grupos conceptuales debieron vincularse con una internacionalidad constitutiva de los saberes sobre la educación en la modernidad. Sin embargo, no es esta internacionalidad de los universos referenciales la que se encuentra en el centro de la indagación. Más bien se trata de ver cómo las apropiaciones, en un sentido estructural, se fueron conformando, aunque en muchos casos los objetos de estas apropiaciones hubieran sido los discursos sobre la educación de circulación internacional, esto es, la apropiación en un sentido espacial.

El foco de las investigaciones se redefinió en función de las dinámicas conceptuales. Esto implicaba una doble limitación de los objetos. Por un lado, la idea de campo conceptual (y narrativo) de la pedagogía plantea que este campo es un campo de resignificación de conceptos, es un campo de trabajo conceptual, tanto de creación de conceptos propios como de rearticulación de conceptos ya en circulación en otros campos. Los diversos proyectos, por ende, plantearon la indagación de estas lógicas de conceptualización y reconceptualización en diversos campos de saber y acción educativos, los cuales pueden definirse mediante un concepto líder (currículo, enseñanza, tecnología, pedagogía, márgenes, modernización, aprendizaje), aunque a su vez incluyan variados elementos.

El análisis de la emergencia, la circulación, la delimitación y la resemantización de conceptos ha sido un objeto privilegiado tanto desde las corrientes del análisis del discurso como de la historia de conceptos, abordajes de fuerte divergencia epistemológica, pero que fueron combinados en sus recomendaciones para un análisis de las transformaciones en el CCP colombiano. Desde el campo del análisis discursivo, la idea de la naturaleza lingüística de los conceptos implicó una atención considerable hacia los deslizamientos de vocabulario, hacia las rejerarquizaciones entre ellos y las operaciones de redefinición y de desplazamiento de sentido (Laclau y Mouffe, 2000; Sarasin, 2003). Desde el campo de la historia de los conceptos, se planteó el carácter situado de estas producciones, en el sentido de que las infraestructuras de los conceptos —indagadas mediante los relevamientos sistemáticos de lugares de publicación y de enunciación de diversos grupos en el interior del CCP— son dimensiones ineludibles para el análisis de la formación y el devenir de un CCP (Bödeker, 1998; Dipper, 2000; Koselleck, 2002). En ambas corrientes, sin embargo, existe una intuición común ligada a la idea del carácter operativo y preformador de las prácticas conceptuales. No se trata solamente de operaciones mentales en el campo de la conceptualización, sino, más bien, de producción de esquemas de sentido que prefiguran, seleccionan y jerarquizan diversas acciones. En este sentido, los conceptos no son vistos como meros productos de un saber teórico escindido de un mundo de las prácticas, sino como producto de prácticas teóricas que, a su vez, configuran otras prácticas y operaciones.

Es en esta relocalización brevemente esbozada en los últimos párrafos donde se funda la reconsideración de la internacionalidad fundante del CCP colombiano, y que se vincula a la idea espacial de apropiación. Mientras que las primeras fases del análisis intentaban plantear un análisis comparativo de las tradiciones de referencia para las configuraciones de saber pedagógico del mundo occidental, la definición de las dinámicas conceptuales del CCP en Colombia como tema central de las diversas indagaciones implicó que las investigaciones particulares tuvieran una visión particular de procesos de transferencia.

Los estudios de transferencia en el campo de la política educativa internacional y en el de la circulación de saberes sobre la educación plantean básicamente que los procesos de internacionalización y de conexión transnacional no pueden ser abordados simplemente por comparaciones internacionales entre unidades elegidas arbitrariamente del concierto de Estados naciones existente (Steiner y Stolpe, 2006; Tanaka, 2005). Los investigadores de la transferencia educativa han argumentado convincentemente que la estrategia meramente comparativa de

unidades nacionales elegidas según un criterio teórico orienta la investigación social hacia un espacio “abstracto”, donde lo fundante es el problema de investigación a ser abordado comparativamente y no los procesos concretos que se dan en las unidades en cuestión (Paulmann, 1998).

Frente al carácter abstracto de la comparación, los estudios de transferencia plantean que los procesos de internacionalización pueden verse como un conjunto de procesos singulares de transferencia de modelos, prácticas y saberes. En una versión avanzada, los estudios de transferencia, al plantear que estos modelos, prácticas y saberes deben ser deslocalizados (abstraídos de sus contextos originales de producción), modelizados (teorizados de manera tal que su posible aplicación parezca universal) y relocalizados (adaptados a las condiciones locales de apropiación), está afirmando también que en el proceso de transferencia se producen dislocamientos y transformaciones. Lo que es transferido se transforma en el proceso mismo de su transferencia. Los diversos proyectos consideran de manera variable estas dinámicas (Beech, 2006; Siegrist, 2006; Steiner y Stolpe, 2006; Waldow, 2009). Así, el recorrido del concepto de currículo o el de pedagogía puede entenderse en este marco general donde el análisis de las transferencias singulares domina a las comparaciones abstractas.

Sin embargo, el registro comparativo no desaparece de estas producciones. Más aún: un momento de análisis comparativo es constitutivo de todo tipo de análisis de transferencias, dado que estos análisis se centran particularmente en el hallazgo de los desplazamientos, las resignificaciones, los plusvalores y las transformaciones que solo pueden ser determinados mediante las comparaciones entre los contextos originales y los de apropiación. Los análisis de los diversos conceptos en el interior del CCP colombiano, por tanto, no han olvidado la comparación como método de investigación, sino que esta tuvo que ser insertada dentro de un contexto más amplio, donde la pregunta por las transferencias de conceptos prevaleció como el camino más prometedor para determinar la existencia y los modos de operación del CCP.

PERSPECTIVAS Y DEUDAS

Uno de los hallazgos centrales del proyecto ha estado relacionado con la riqueza

y la proliferación de conceptos líderes, de diferenciación interna del CCP, de sus luchas por la hegemonía y de sus complicadas coyunturas discursivas e institucionales. Frente a esta dinámica de las últimas décadas, los análisis han proporcionado unos primeros resultados fundados, en los cuales las operaciones propias de un CCP pueden seguirse en función de sus efectos de saber o conceptuales. Las redefiniciones metodológicas vinculadas a esta tarea dejan, sin duda, tantos resultados positivos como preguntas abiertas.

Una primera deuda teórica se vincula con la cuestión del impacto del CCP en las políticas educativas. Claramente, el CCP colombiano emergió en contextos movilizadores en fuerte tensión con las políticas oficiales de la educación. Sin embargo, el momento fundante de tono alternativo se transformó con la consolidación del CCP como un espacio de interlocución sobre la "verdad" de la educación. Algunos de los subproyectos que se presentan plantean vinculaciones con la política educativa, esto es, con formas que no se definen como "alternativas" de saber pedagógico. Una indagación en profundidad de los logros y derrotas del CCP colombiano en tiempos de proliferación de "expertos" en el campo de la política educacional implica una mirada diferenciada hacia el CCP que no puede prescindir de transformaciones transnacionales de esta vinculación entre Estado, "expertos" y democracia. Si bien algunos subproyectos, particularmente los vinculados a la "modernización", se plantean sistemáticamente estas preguntas, una indagación transversal sobre esta esfera es un desiderátum.

Una segunda cuestión, de profundas consecuencias teórico-metodológicas, es la de las respuestas del CCP a los últimos desafíos de aquellos investigadores en educación alejados de una perspectiva pedagógica y vinculados al saber de la correlación, del análisis de varianzas y de la factorización de la realidad. Los trabajos vinculados al Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA 'Programme for International Student Assessment'), a Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS), a Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) y demás siglas que generan tablas de logros de diversos sistemas educativos, que especifican estados y relaciones causales hasta el nivel de los países, ciudades y hasta la última escuela y el último maestro relevado, poseen una sofisticación metodológica importante, no generan las cuantificaciones simples de antaño, sino que intentan cuantificar todas las condiciones y todos los contextos que en la teoría se consideran relevantes para el éxito educativo. Esta inusitada ofensiva de un saber complejo ha dado lugar a nuevas formas de formulación de políticas

educativas, a nuevos procesos de adopción o descarte de pedagogías y ha reconfigurado las posiciones de poder en el interior del campo extenso del saber sobre la educación. Este tipo de transformaciones se dio en un contexto donde la transnacionalización ha alcanzado efectos y dinámicas formidables y donde Colombia, con su participación en algunos de estos estudios (incluso un estudio latinoamericano), no ha permanecido ajena. En suma, las potencias reconceptualizadoras del CCP colombiano se hallan frente a un desafío de proporciones. Los proyectos que indagan las transformaciones del CCP hasta el cambio de milenio no focalizan estos desarrollos que se han dado recientemente en la última década.[4]

Por último, un fantasma recorre la totalidad de las investigaciones aquí presentadas: el fantasma del maestro. Sea en su concepción como "función-maestro", como intelectual subalterno, como sujeto de movimientos sociales, como productor o poseedor de un saber no reductible a la investigación sistemática en educación o como protagonista de la habilitación subjetiva de las próximas generaciones: una focalización sobre este concepto central en el campo de un CCP, sobre todo en su devenir histórico en el caso colombiano, se halla en muchas de las reflexiones producidas y documentadas, pero necesitada de una nueva perspectiva de análisis, para la cual los trabajos aquí presentados solo delinean sus condiciones posibles de realización. Una vez más, este tipo de discusiones no puede darse en un horizonte donde la nación aparece como unidad constitutiva. La fuerte impronta de discursos y representaciones que la atraviesan puede sentirse particularmente en la estructuración específica de la actividad magisterial en las instituciones de diversos países (Letendre et al., 2001; Broadfoot y Osborn, 1988).

La productividad de un proceso de investigación no se da solo en función de sus resultados palpables y de sus verificaciones específicas. Un programa de investigación muestra su productividad también en la conciencia de sus límites, de sus posibles desarrollos ulteriores y de su capacidad de producir preguntas en el registro de las problematizaciones, más que en el de las respuestas. En este sentido, el saber pedagógico en Colombia y su constitución en un CCP en un momento histórico determinado arroja una serie de interrogantes sobre la capacidad de este campo de reproducirse en el tiempo, a través de su relevancia en las preguntas acuciantes del presente. Es que un campo de conceptualización, sea el que fuere, no tiene garantizada su existencia como campo. Las problematizaciones y deudas aquí mencionadas intentan señalar algunos de los aspectos cruciales y abiertos de esta relevancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arfuch, Leonor. (Ed.). (2002). Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.

Bayly, Christopher. (2004). The birth of the modern world, 1780-1914. Malden, MA. et al.: Blackwell.

Beech, Jason. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. Research in Comparative and International Education, 1(1), pp. 2-13.

Bödeker, Hans Erich. (1998). “Concept-meaning-discourse. Begriffsgeschichte reconsidered.” En: Hampsher Monk, Ian, Tilmans, Karin y Van Vree, Frank. History of concepts. Comparative perspectives (pp. 51-64). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Broadfoot, Patricia y Osborn, Marilyn. (1988). What professional responsibility means to teachers: national contexts and classrooms constants. British Journal of Sociology of Education, 9(3), pp. 265-287.

Caruso, Marcelo. (2005). The persistence of educational semantics: patterns of variation in monitorial schooling in Colombia (1821-1844). Paedagogica Historica, 41(6), pp. 721-744.

Chisholm, Linda y Steiner-Khamsi, Gita (Eds.). (2009). South-South cooperation in education & development. Nueva York, Ciudad del Cabo: Teachers College Press/HRSC Press.

De Certeau, Michel. (1988). Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Den Heyer, Kent. (2010). Introduction. Alain Badiou: “Becoming subject” to education. En: Den Heyer, Kent. (Comp.). Thinking education through Alain Badiou (pp. 1-7). Malden/Mass., Ofxford/UK: Wiley-Blackwell.

Dipper, Christof. (2000). Die “Geschichtlichen Grundbegriffe”. Von der

Begriffsgeschichte zur Theorie der historischen Zeiten. Historische Zeitschrift, 270, pp. 281-308.

Dreeben, Robert y Barr, Rebecca. (1987). An organizational analysis of curriculum and instruction. En: Hallinan, Maureen T. (Ed.). The social organization of schools. New conceptualizations of the learning process (pp. 13-40). Nueva York, Londres: Plenum Press.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (1986). Santander y la instrucción pública, 1819-1840. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2007). De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Held, David, Mcgrew, Anthony, Goldblatt, David y Perraton, Jonathan. (1999). Global transformations: politics, economics, and culture. Stanford: Stanford University Press.

Hopman, Stefan y Riquarts, Kurt. (Eds.). (1995). Didaktik and/or Curriculum. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Hunter, Ian. (1994). Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism. Nueva York: St. Martin Press.

Jäger, Günther y Tenorth, Heinz-Elmar. (1987). “Pädagogisches Denken.” En: Jeismann, Karl-Ernst y Lundgreen, Peter (Eds.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches (pp. 71-104). Munich: Beck.

Koselleck, Reinhart. (2002). Social history and conceptual history. En: Koselleck, Reinhart. The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts (pp. 20-37). Stanford/California: Stanford University Press.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (2000). Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Viena: Passagen Verlag.

Latin American Educational Quality Assessment Laboratory/Unesco. (1998). First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grades. Santiago: Unesco-Santiago.

Letendre, Gerald K., Baker, David P., Akiba, Motoko, Goesling, Brian y Wiseman, Alex. (2001). Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, and Japan. Educational Researcher, 30(6), pp. 3-15.

Martínez Boom, Alberto. (1986). Escuela, maestro y método en Colombia, 1750-1820. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mialaret, Gaston. (2002). Les sciences de l'éducation. París: PUF.

Lang, Michael. (2006). Globalization and its history. The Journal of Modern History, 78, pp. 899-931.

Paulmann, Johannes. (1998). Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts. Historische Zeitschrift, 267(3), pp. 649-685.

Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael y Nieke, Wolfgang. (Eds.). (2006). Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse.

Popkewitz, Thomas S. (1987). The formation of school subjects. The struggle for creating and american institution. Nueva York: The Falmer Press.

Puiggrós, Adriana. (1984). La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México: Nueva Imagen.

Ríos Beltrán, Rafael. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sarasin, Philipp. (2003). Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schriewer, Jürgen. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: externalizaçao em processos de modernizaçao. En: Nóvoa, António y Schriewer, Jürgen (Eds.). A difusao mundial da escola (pp. 103-120). Lisboa: Educa.

Schriewer, Jürgen. (2001). Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens. En: Büschenfeld, Jürgen, Franz, Heike y Kuhlemann, Frank-Michael. Wissenschaftsgeschichte

heute (pp. 302-327). Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.

Schriewer, Jürgen. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz-Elmar (Comps.). Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.

Siegrist, Hannes. (2006). Comparative history of cultures and societies. From cross-societal analysis to the study of intercultural interdependencies. Comparative Education, 42(3), pp. 377-404.

Steiner Khamsi, Gita y Stolpe, Ines. (2006). Educational import. Local encounters with global forces in Mongolia. Nueva York, Basingstoke/UK: Palgrave.

Tanaka, Masahiro. (2005). The cross-cultural transfer of educational concepts and practices. A comparative study. Didcot/UK: Symposion Books.

Waldow, Florian. (2009). Undeclared Imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. Comparative Education, 45(4), pp. 477-494.

Zapata Villegas, Víctor Vladimir y Ossa Montoya, Arley Fabio. (2007). Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1890). Revista Iberoamericana de Educación, (45), pp. 177-190.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (2001). La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Bogotá, Medellín: IDEP, Facultad de Educación.

---

[1] Director Departamento de Historia de la Educación, Instituto de Estudios en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Humboldt-Universität

zu Berlin.

[2] Seguimos aquí el concepto enunciado en Schriewer (2000).

[3] Tomo la idea de una escolarización administrativo-pastoral del trabajo de Hunter (1994).

[4] Un primer antecedente regional de esta dinámica puede verse en: Latin American Educational Quality Assessment Laboratory (1998).

EDUCACIÓN: UN CAMPO DE AGENCIAMIENTO

Alberto Martínez Boom[1]

Jhon Henry Orozco Tabares[2]

Cuando hablamos de educación aludimos a algo que ya no se refiere estrictamente a la escuela, tampoco a la instrucción pública, ni siquiera a los procesos de expansión de la escolarización. Su existencia actual nos coloca en otro lugar, en otro trayecto que pide, además, un esfuerzo de diferenciación desde el lenguaje. Nos preguntamos por una noción de "educación" que pierde su fisonomía. Quizás estemos cercanos a Carlos Skliar cuando piensa que la crisis educativa es un padecimiento que atañe más a una imagen del mundo que a una imagen escolar.[3] Sin embargo, hacemos investigación para recordar que es deber de la crítica mirar con refinamiento lo que sucede, mucho más tratándose de la "educación", palabra que parece contener un valor que no es fácilmente desdeñable y que por costumbre del lenguaje solemos imaginar como invariante de una época a otra. En su defecto, pretendemos revisar algunos de los desplazamientos de esta noción, que llaman la atención sobre las condiciones teóricas y políticas que hacen posible su análisis como práctica social y gubernamental en estos tiempos de mundialización y aprendizaje.

La propuesta investigativa inicial, titulada El discurso de la educación: modernización, cambio estratégico y epistemológico, buscó vincularse al proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, en la amplitud deliberativa de una pesquisa interuniversitaria que exigía pasar de una filosofía del objeto, que hace historia de los conceptos, a una filosofía de las relaciones, los agenciamientos, los acontecimientos y las disputas.

La educación, su práctica y su problematización enuncian un asunto complejo que pudimos abordar, como lo propuso el proyecto, desde el concepto de campo, advirtiendo que asumirlo como tal sirve básicamente como horizonte conceptual para explicar el modo como las mutaciones en la educación afectan a la pedagogía, es decir, la manera como la crisis de los sistemas pedagógicos ha perfilado "signos dubitativos a los intentos de seguir pensado la pedagogía como

ciencia, disciplina científica en proceso de construcción, ciencia del espíritu, teoría reconstructiva o como ciencia experimental" (Zuluaga y Echeverri, 1998: 16). A eso alude la investigación general cuando somete la constitución del campo conceptual de la pedagogía (CCP) a múltiples comienzos que involucran, a su vez, diversos planos de reconceptualización, apropiación y proliferación discursiva.[4]

Con ello, se hace necesaria la articulación de algunos conceptos frontera, que hace del campo un lugar apto para lo diverso y lo abierto.

Ya sabemos que los nuevos signos muestran que el lugar de elaboración de la pedagogía no se restringe a la forma escuela, al maestro como sujeto privilegiado y a la enseñanza como objeto de saber. Es a esto a lo que alude Olga Lucía Zuluaga cuando afirma:

En la actualidad asistimos a un proceso de desconcentración de la escolaridad trazada por Comenio. La escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, su sentido todavía pansófico; asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Ellos y otros factores sociales y políticos hacen que el lugar privilegiado de la pedagogía y la didáctica, la escuela y el aula, estén dejando de ser el lugar de producción de discursos pedagógicos y didácticos para dirigirse hacia la ciencia y el acontecimiento (1993: 271).

Incluso hoy se habla, desde las multinacionales de la educación, de "aprender sin fronteras" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco—, 1998). La jugada estratégica que permite este desplazamiento del saber pedagógico al CCP supone colocarnos en los márgenes de lo pedagógico, para convocar otros actores, otras relaciones y otros planos de análisis.

No es nuestro objetivo validar o no dicha estrategia. La investigación sobre la conceptualización de la educación producida por los organismos internacionales exigió, desde un principio, su abordaje como un conjunto de acciones posibles en un campo abierto. En este sentido, nuestra noción de campo siempre fue más política que conceptual. Incluso pudimos referenciar algunas coincidencias con afirmaciones de teóricos del propio campo, por ejemplo, Pierre Bourdieu quien

decía que “el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza” (1967: 135). Nuestra investigación hizo evidente la educación como lugar de disputa que supone relaciones estrategias, técnicas de gobierno y espacios de dominación que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes de las políticas educativas, de los sistemas educativos, de las historias institucionales, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas que hoy interactúan en el campo de la educación local y transnacional.

Señalar las diferencias entre el CCP y un campo de la educación que gana en amplitud y en visión parece poner énfasis en una preocupación, también una distancia. En las últimas décadas, la proliferación de textos, documentos oficiales, estadísticas locales y mundiales, discursos especializados y dispositivos técnicos muestran el nivel de renovación de las formas de estar y de moverse propias de esta visión ampliada del campo de la educación. La fuerza avasallante del agenciamiento internacional asigna reiteradamente el nominativo de “pedagogía” a una serie de acciones desarrolladas en la ciudad, en la escuela y fuera de ella. Se habla, por ejemplo, de “pedagogía para la paz”, “pedagogía urbana”, “pedagogía cívica”, “pedagogía de la diferencia”, “pedagogía del semáforo”, “pedagogía del acompañamiento”. Semejante miniaturización nos hace creer que no es suficiente con actualizar la pedagogía simplemente como concepto o como narración. El fragor de lo que está en disputa va más allá, interroga la capacidad que podemos desplegar y su fuerza para producir diferencias, resistencias y potencias.

Hace algunos años, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) produjo un texto fundacional, “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria” (Martínez et al., 1998), que puso en evidencia la desarticulación, la subordinación, la atomización y el enrarecimiento de la pedagogía por efecto del desplazamiento que la educación hacía del concepto de enseñanza. Por supuesto que la enseñanza permitió colocar al maestro en una posición altiva, táctica y relevante en relación con las posibilidades de la pedagogía que el GHPP valoró en su triple existencia: como disciplina, saber y práctica. También fue claro, para los integrantes del grupo, que la enseñanza no se reducía a una acción delimitada por el acto de enseñar, por el espacio escolar o por la organización específica de los programas; la potencia articuladora de la enseñanza correspondía tanto a su naturaleza conceptual como a su existencia como práctica de conocimiento (Zuluaga et al., 2003: 40).

Pensamos hoy que aquel desplazamiento se ha reforzado, ampliado y ahondado, lo que interroga las posibilidades reales de la enseñanza como concepto articulador del campo. Pulula en la actual visión ampliada de la educación una serie de retóricas centradas en el aprendizaje, la evaluación y la calidad, que dificultan y banalizan la opción conceptual por la enseñanza y por la pedagogía.

PROCEDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La idea de una discursividad sobre la educación, emanada desde lógicas de agenciamiento internacional, no es nueva (Chabbott, 2003; Cortina y Stromquist, 2000; Coraggio y Torres, 1997). Investigaciones que trabajan enfoques comparados,[5] procesos de ida y vuelta[6] y, más recientemente, estudios transnacionales y análisis sincrónicos a través del espacio muestran que, en las últimas décadas, se ha reconfigurado la geografía de lo educativo a escalas insospechadas. La nueva educación ya no es como la de antaño; sus cambios incorporan consecuencias estratégicas y epistemológicas que son tanto alarmantes como imprevisibles.

La secuencia de acontecimientos que surgen de la segunda hecatombe y que se condensan en el anhelo de un nuevo orden mundial fisura el siglo entre un escenario del horror y la construcción de una sensibilidad de respuesta que anuncia como programa la exigencia de renovar y repensar todo. Y no es que esta sensibilidad general se oponga stricto sensu a la pedagogía, pero pareciera que podemos extrapolar cierta crítica a sus límites y a sus posibilidades, es decir, los resultados de lo que forma, la ineficiencia de sus métodos, la función del maestro, el adentro de la escuela, en fin, oímos voces que anuncian que la educación es un asunto tan importante que no podemos dejarla en las manos de los maestros, y agregamos por extensión: ni de la escuela ni de la pedagogía.

Haciendo una analogía con un texto de Paul Virilio, podríamos leer la misma circunstancia aplicada a otra temática específica, la arquitectura:

Frente a una sociedad en crisis, es necesario repensar y revolucionar todo; en la nueva sociedad la arquitectura ya no corresponderá a la relación estática vertical-

horizontal, sino a la dinámica. Para situarse en el nuevo plan de la conciencia humana, la arquitectu- ra ahora se realizará en la “función inclinada”. Lo que proponen es la reorganización del territorio, repensar la arquitectura, debatir públicamente el lugar del arquitecto (Virilio, 2003: 15).

Palabras más, palabras menos, la crisis de la educación exhorta a una dinámica con ciertas similitudes, y el papel de la función docente y la modulación del aprendizaje recomponen profundamente el lugar del maestro, de la enseñanza y de la pedagogía. Incluso, para entender mejor lo que toca a la puerta, se escuchan voces que advierten sobre las maneras como los funcionalismos y las modulaciones diluyen al maestro.[7]

Cabe anotar que la naturaleza de esta crisis, para usar aquí el lenguaje de la Conferencia Internacional realizada en Williamsburg (Virginia), en octubre de 1967, se expresa mediante términos como “cambio”, “adaptación”, “reforma” y “disparidad”; sin embargo, difiere de otras metáforas de la crisis en una circunstancia geopolítica: “esta es una crisis mundial de la educación”,[8] o si lo prefieren:

Mientras la crisis se produjo en medio de una virtual expansión del conocimiento, la educación, como principal creadora y transmisora de conocimientos, ha fracasado, generalmente, en la aplicación a su dinámica interna de la función de investigación que ella realiza ampliamente para la sociedad. Ha dejado de infundir a la tarea docente, para su aplicación en las aulas, los nuevos conocimientos y métodos que se precisan para corregir la actual disparidad entre las necesidades y las realizaciones educativas. La educación se coloca, así, en una postura ambigua. Si bien exhorta a los demás al cambio, ella parece renuente a la innovación en sus propios asuntos (Coombs, 1971: 13-14).

A partir de este discurso se inicia una saturante insistencia en la crisis que logra ahondar diagnósticos y vacíos, hasta el punto de hacer legítima la exigencia de las reformas y del cambio educativo.

Precisamente, la crisis es una lógica que hace operar al mundo en el que vivimos. Sus procesos de apropiación discursiva conforman una racionalidad diferenciada que alude a espacialidades cada vez más globales, es decir, no es inocente la calificación que se hace de la crisis como un fenómeno mundial. De hecho, si antes algo era un problema de las naciones y de su soberanía era la educación. La declinación de los poderes de la nación, de sus fronteras, señala una variación que iría desde la soberanía moderna hacia lo que Hardt y Negri nombraron como "soberanía imperial" (2002). Sorprende constatar el papel protagónico que la educación va a cumplir en esta mutación, una especie de aparato biopolítico descentralizado y desterritorializado que construye progresivamente una voluntad general a favor de los fines de una educación cuyos discursos son cada vez más abiertos y expandidos. De igual manera, el diagnóstico de la crisis introducirá velocidad en la educación y este ajuste será posible gracias a la función adaptativa del aprendizaje. No se trata, por tanto, de defender un punto de vista; lo que insinuamos es que las variaciones en el tiempo, en el espacio y en la velocidad recomponen el paisaje del campo de la educación.

Con el nombre de Aprender a ser. La educación del futuro, se editó, en 1973, el informe final de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que crea, a su manera, conexiones y relevos con el texto de Coombs. Dicha comisión fue establecida por la Unesco bajo la dirección de Edgar Faure y la participación directa de Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema y Frederick Champion Ward.[9] Cuatro postulados resumen la orientación general del informe: 1) la existencia de una comunidad internacional que, a pesar de su diversidad, hace de la educación un destino convergente; 2) la creencia en la democracia como porvenir socialmente deseable, que exige de la educación ampliación en su objeto y en su gestión; 3) el desarrollo humano como paradigma de completitud y complejidad, y 4) el advenimiento de lo permanente: "ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de aprender a ser" (Faure et al., 1973: 16-17). Cuatro postulados estratégicos que hacen de la educación, que ya empieza a identificarse con aprendizaje, un lugar privilegiado, consensuado y casi indiscutible de cualquier acción social, política o económica.

Miradas en detalle, las orientaciones del Informe Faure indican cuatro elementos de lo que hoy se pone en juego cuando hablamos de educación, y que podemos sintetizar en relación con la cooperación internacional, la democracia, el

desarrollo y la formación permanente. La exigencia de una nueva educación, diagnosticada como necesidad desde los lenguajes de la crisis, produjo lo que se va a denominar, desde las agencias transnacionales, después de un recorrido que llega hasta la Conferencia Mundial de Jomtien, en 1990, como “visión ampliada de la educación”, que el subproyecto abordó desde su impronta documental. No está por demás advertir que ampliar la visión no es una acción neutra, mucho menos tratándose de la educación o de su materialización en los aprendizajes sociales.

A este modo de pensar la educación van a pertenecer los organismos internacionales. La ampliación de sus dispositivos producirá pacientemente la fundamentación racional, social y jurídica de lo que podemos esperar de la educación. Proyecto cuya igualdad formal y expandida es también una teleología construida desde el conocimiento de estos organismos. Y no habría que sorprenderse si se constata que tanto las temáticas como las interrogaciones y los problemas estuvieron más en manos de políticos influyentes que en la pluma de académicos e intelectuales; estos últimos llegaron después, cuando la voluntad del proyecto general ya era un propósito común. La dócil aspiración de los pueblos a las promesas de la educación desbloqueó los procesos de escolarización de la población y nos mantiene ad portas de asumirnos como sociedades “del” y “para” el aprendizaje.

Llamamos la atención aquí sobre el valor superlativo que para el campo de la educación adquiere el aprendizaje como elemento articulador de lo que hoy podemos entender por educación. Hubo un tiempo en que aquel apuntaba a las conductas: ya no es así, su influencia ya no es prescriptiva, sino mucho más paradigmática, modificatoria y vital. Conferencias internacionales de educación, como la celebrada en Jomtien en 1990, emplazaron el aprendizaje respecto de las necesidades básicas de aprendizaje, lo que redunda en una comprensión de este como dispositivo y acontecimiento definitorio del campo conceptual y estratégico. Entre aprender a ser y Jomtien, pasando por aprender a aprender y aprender a vivir juntos y otros “textos puente”,[10] habría que describir algunos refinamientos modificatorios de la educación y del gobierno de la población:

1. El auge de la cognición, que hace del estudio de la mente un elemento que recompone el papel del conocimiento, sus formas de producción y gestión. Asistimos al desprendimiento de una función inicialmente adaptativa que gana

en flexibilidad y movimiento, es decir, el desarrollo de los discursos cognitivos y metacognitivos puso en relación la antigua psicología de la educación con otras disciplinas que la matizan y modifican; podríamos mencionar, entre otras, la neurociencia, la cibernética, la etnología, la inteligencia artificial, incluso la etología, cuyos resultados y procesos nos tienen hablando de la educación en sus conexiones con las inteligencias múltiples, los ambientes de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y la calidad de los aprendizajes.

2. La educación asociada a la forma escuela y al maestro fue antaño una práctica específica. Su esplendor expansivo como proceso biopolítico produjo, entre otras cosas, sociedades escolarizadas, lo que significa que, para el análisis del campo, los sistemas escolares no son solo, ni fundamentalmente, espacios receptores pasivos, sino generadores de modalidades sociales, hasta el punto de que ya hoy no es posible vivir sin escolarización.

3. Los espacios escolares institucionales que antes asociábamos al aula, la biblioteca, el laboratorio, el patio, los mobiliarios y el equipamiento escolar, con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modifican como nunca las condiciones que hacen posible ya no tanto la enseñanza, sino el aprendizaje, cuyo tiempo y espacio suponen una novedad. La convergencia de las redes, de la informática y de las telecomunicaciones quiebra las barreras espacio-temporales y produce lo virtual, cuya realidad no solo es innegable, sino, además, generadora de otras velocidades de circulación, acceso y participación en los aprendizajes.

4. Es un hecho constatable en nuestra cultura que el aprendizaje se hace dentro de la escuela, pero, sobre todo, fuera de ella. Al respecto, la Unesco, en su programa Aprender sin fronteras (1998), estableció que el aprendizaje debía dirigirse a personas con necesidades tan variadas y tan cambiantes que la enseñanza tradicional, en particular la presencial, resulta demasiado costosa y ya no puede conservar su monopolio.

LA EDUCACIÓN, ASUNTO DE EXPERTOS

Suele argumentarse que la educación no es la misma una vez asimilada la perspectiva de un aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida y que

entra en relación con procesos de modernización educativa capaces de ponderar desbloqueos en la escolarización, reformas de los sistemas educativos, prerrogativas del derecho infantil, proliferación de ciudades que educan,[11] aumento de velocidad, especialización de exigencias hacia la calidad, entre otras. Pensamos que si el paisaje se transforma, su cartografía haría visible un mapa de vectores en tensión.

Llamar la atención sobre lo que dicen que cambia y lo que efectivamente cambia nos llevó a construir el archivo documental para el subproyecto, que focalizaba la revisión de las producciones seriadas, los informes, las publicaciones y los estudios efectuados por las agencias educativas internacionales. Procuramos con ello racionalizar algunas de las maneras como, en las últimas décadas, dichos organismos se erigieron en la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a escala transnacional.

Su poder se ha visto incrementado por la capacidad para financiar y cofinanciar innumerables programas, alianzas y proyectos. Lo que nos lleva a identificar que, en el marco general de las relaciones internacionales, se reconfigura una función que empiezan a desempeñar estos organismos, sus filiales, su red amplia de divulgadores, cuyo tejido de invención y control conforma un tiempo y un espacio novedoso.

No exageramos si advertimos sobre lo copioso y avasallante de los registros matizados de consultoría y experticia. Ya lo afirmaba un ensayista de lo extremo: “tantas memorias, tantos archivos, tantas documentaciones que no llegan a parir una idea; tantos planes, tantos programas, tantas decisiones que no llegan a parir un acontecimiento” (Baudrillard, 1991: 39). En diálogo con António Nóvoa, habría que poner a los expertos dentro del grupo de especialistas que se encargan de comunicar y generar opinión sobre la educación:

A pesar de su heterogeneidad, ellos han creado y difundido a escala mundial prácticas discursivas basadas en argumentos comparatistas. Su legitimidad se funda, sobre todo, en el conocimiento de las redes internacionales y de los datos comparados, y no tanto en el dominio teórico de un área científica o profesional (2010: 50).

Pero no solo actúan como cuerpo orgánico. Su disposición es más sutil y diluida, se conforman como redes de apoyo de los Estados, que son, a la vez, apoyadas por los Estados y por los organismos. Su labor específica es el diagnóstico, su resultado mediato el pronóstico y su forma subjetiva predilecta es un nuevo estatuto del hablante que también es funcional: el experto.

La dinámica que produce y valida lo que hay que saber de la educación y de su agenciamiento internacional pasa por derroteros muy exitosos. Lo hacen desde congresos internacionales, mediante reuniones de ministros y académicos que fabrican el consenso y terminan elaborando documentos de amplia difusión que se organizan como insumos para la gestión de políticas públicas regionales, nacionales y trasnacionales. Gozan de tanta influencia e importancia que tratan de constituirse en el régimen de verdad sobre el maestro, sobre el sistema educativo, sobre los derechos, incluso sobre la orientación general del desarrollo.

La educación, como la entienden las agencias internacionales, adquiere valor en la medida en que se conecta con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación, es decir, entra en el juego del incremento de las competencias económicas. Este vaciamiento cultural y político, experimentado por la educación, tiene diversas repercusiones en el campo de la investigación educativa. Digámoslo ya: buena parte de la investigación educativa está marcada por imperativos funcionales que, en gran medida, vienen dados por instancias externas a su campo conceptual y no tanto por el desarrollo de una discursividad pedagógica propia.

Esta investigación hace evidente el carácter superlativo de la procedencia, en el momento de pensar el campo de la educación. Al principio, exploramos desde un análisis general tres fuentes: las producciones de los organismos internacionales, las elaboraciones del campo de la investigación educativa internacional y los discursos sobre la educación emanados de los paradigmas clásicos de la filosofía de la educación, de las ciencias de la educación y de las teorías del currículo, para terminar constatando que el modo de existencia que caracteriza la educación hoy hegemoniza el papel de estos agenciamientos internacionales, por medio de prácticas autorreferenciales, en cuyos emplazamientos se reconfigura el CCP.

En diálogo con el macroproyecto, hemos constatado que el CCP no es una unidad, no es un conjunto organizado; es un haz de relaciones, en el que los enunciados proceden, en buena medida, desde afuera. Estuvimos particularmente

atentos a investigar el problema de la procedencia,[12] y no porque pretendiéramos establecer su origen, sino porque era posible describir su dirección (que no constituye un destino previo), los modos como afecta, interviene, produce conceptos, los agrupa o los articula. Un ejemplo podría ser ilustrativo: el énfasis en el "aprender a aprender", que no es igual al aprendizaje de la pedagogía, y -cuya procedencia describiría relaciones con la psicología, con la investigación educativa, pero, sobre todo, con el discurso de los organismos internacionales que convierten el "aprender a aprender" y la creación de ambientes de aprendizaje en una reiteración que prolifera hasta volverse expresión común de maestros, instituciones, asesores, agenciamientos educativos nacionales, entre otros. Si tanto se insiste en el "aprender a aprender", es porque no se ha realizado o porque parece ser una aspiración deseable. Procedencia y proliferación son dinámicas del campo educativo que parecen fabricar los lugares comunes de la educación actual.

No es lo mismo que el documento emane de un ministerio de educación a que lo produzca un experto, una agencia internacional o una investigación. La indagación de la procedencia agrega funcionalidad, es decir, modos de circulación que se restringen a un espacio localizado o que se mueven en escenarios ampliados: regionales, nacionales e internacionales. Importa, por tanto, en el documento, sus momentos de producción y los nexos que lo conectan con el contenido, el estatuto del hablante, la alusión al ámbito institucional y su valor funcional (performativo, interrogativo, diagnóstico, proyectivo, etc.).

Si nos ubicamos en el campo de lo que ahora se llama "educación", el diagnóstico podría decir que la pedagogía crítica y la pedagogía popular han sido un discurso marginal, que en las facultades de educación las ciencias son tangenciales y que su desaparición no es un problema de las ciencias de la educación, sino del nuevo concepto de educación. Incluso, el sindicalismo docente nacional clama por la calidad y por la profesionalización como si la primera no fuese un invento de todas las políticas de escolarización;[13] y la segunda, un proceso de dilución por ampliación.

Intentar mostrar una dinámica, es decir, el conjunto de relaciones que constituyen ese campo de la educación, pasa por una descripción de estos acontecimientos. No son los conceptos directamente, sino su ligamento discursivo en el que se entretejen otros conceptos: calidad, gestión, profesión y profesionalización,[14] aprendizaje, aprender a aprender, evaluación, competencia,

etc., cuyos encadenamientos, dependencias, generalizaciones, traslados podemos asociar al orden de la reconceptualización y la apropiación, solo que con muchas dificultades para ponerlos en función del CCP.

Reconocemos que se pueden producir reconceptualizaciones que se apoyan en las investigaciones que hacen los propios maestros o que utilizan enfoques críticos, talleres, movilizaciones, en los que ellos mismos participan. Semejantes esfuerzos, accidentales y contingentes, afectan el campo, y producen incluso sistematizaciones que enfrentan los problemas desde recursos referidos, por lo general, a la didáctica.

Pensamos que ese haz de relaciones es lo que describe un sistema conceptual. No se trata, por tanto, del concepto de calidad en cuanto tal, sino de sus relaciones con la función que cumple en el campo de la educación (no sabemos si en el CCP), las articulaciones que genera, lo que desplaza y lo que reconfigura dicho campo estratégico. Hoy sabemos que su conceptualización proviene de organismos que la han delimitado, que la han dotado de características internas y que la han impulsado como política pública; incluso, la podemos delimitar como calidad de la educación, calidad de los aprendizajes, calidades del profesional en educación, evaluación para la calidad, sistema de calidad, etc. He aquí también otra forma de la proliferación.

PERSISTENCIA DE LO QUE CAMBIA

El aspecto imaginario que nos hace creer que la educación es una constante histórica culmina cuando advertimos que es superficial el proceso que identifica como homogéneos los discursos y las prácticas de la escuela, de la instrucción pública, de la escolarización, del sistema y del campo de acciones posibles del aprendizaje. No existe una metafísica de la educación que haga corresponder su ser con algún concepto. Si bien tenemos el recurso de producir nociones generales, semejante uso no escapa de la simulación y de lo que esta tiene de ausencia.[15] En el fondo, toda esa inmensa y a veces monótona literatura sobre la educación escenifica unos tiempos y unos lugares para la lectura de sus desplazamientos conceptuales y siempre en crisis.

Era Deleuze (1996) el que advertía, en su posdata, que nos encontramos en la

crisis generalizada de todos los lugares de encierro; son Skliar y Téllez los que nos recuerdan que el discurso habitual de la crisis es también el miedo irremediable a esta (2008: 159), cuyo campo es en el fondo borroso y difícil de definir. Semejantes tiempos, con sus riesgos y velocidades, no parecen proceder de otra forma. Como lo reitera Badiou:

La crisis de los universales clásicos afecta a todos los aspectos de lo social: crisis de la representación, crisis histórica (de legitimación universal de los grupos dominantes), crisis ética (de la función de la ley), crisis política (de los ideales), crisis artística (de las formas), etc. (2006: 6).

Pensar la educación en tiempo de crisis supone siempre un estrechamiento, cuando no una duda.

Si bien la pregunta inicial indagaba por aquello que podría significar hablar de educación hoy, tenemos que subrayar que nuestra primera aproximación fue negativa. Partimos de constatar que la educación alude muy parcialmente a lo que ocurre en las escuelas, a las funciones específicas de los maestros, a los nominativos que parecen nombrar a las infancias recientes; también supone ponderar la influencia de las tradiciones de pensamiento educativo: la tradición alemana que constituye la pedagogía como ciencia de la educación, la tradición francesa que la pluraliza en una pléyade de disciplinas, la tradición anglosajona que se adjetiva de funcionalista, experimental y pragmática de lo educativo, o la tradición crítica que habla de lo popular, de la resistencia, de una educación con cierta vocación latinoamericana.

Lo anterior no significa que no encontráramos voces en otras direcciones o con matices afirmativos; todo lo contrario. Por ejemplo, la semántica alrededor del educar como acto político,[16] como figura del amor, como gesto estético, como alteración del saber,[17] como posición acerca de lo común que desde el Centro de Estudios Multidisciplinarios en Buenos Aires pusieron en marcha varios intelectuales del continente y que funcionó como un acto de pensamiento que aún perdura y resuena. Solo que ese educar que se expresa como pulsión, verbo y deseo, se circunscribe a un espacio de circulación restringido que apenas si afecta a una minoría académica y política.

Algo similar podemos referir a esos dos movimientos “educativos”, por lo estratégicos, sustantivamente colombianos, que expresados como Movimiento Pedagógico y como Expedición Pedagógica, trazaron caminos que nos liberaban tanto de los lineamientos como de las correspondencias. Ambas experiencias mostraban que era posible construir múltiples formas de relación con la educación y con la pedagogía, esto es, que en el terreno no opera el avasallamiento total de los derroteros transnacionales, sino que también cabe y juega el montaje, la denuncia, la resistencia, la invención de otros modos de pensar o de vivir.

Valga en este punto recordar, o mejor, tratar de no olvidar, el esfuerzo que explica la opción por el CCP como lugar estratégico, es decir que su adjetivación conceptual es subsidiaria de su auténtico valor táctico al intentar vitalizar el papel de la pedagogía y sus nexos posibles con una política otra y con una educación otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Gallego, Alejandro. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. Bogotá: Magisterio.

Badiou, Alain. (2006). La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad. Revista Archipiélago, (73-74), pp. 21-34.

Baudrillar, Jean. (1978). Cultura y simulacro. Barcelona: Kairós.

Baudrillard, Jean. (1991). La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En: Problemas del estructuralismo. México: Siglo XXI.

Chabbott, Colette. (2003). Constructing education for development. International organizations and education for all. New York: Routledge Falmer.

Coombs, Philip Hall. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona:

Península.

Coraggio, José Luis y Torres R., María. (1997). Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cortina, Regina y Stromquist, Nelly. (2000). Distant alliences. Promoting education for girls and women in Latin America. New York: Routledge Falmer.

Debesse, Maurice y Mialaret, Gastón. (1974). Pedagogía comparada I. El sistema pedagógico francés. Barcelona: Oikos-Tau.

Declaración de Jomtien. Declaración Mundial sobre educación para todos. (1990). Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo.

Declaración de Dakar. Foro mundial sobre la educación. (2000). Dakar, Senegal, 26-28 de abril.

Deleuze, Gilles. (1996). Posdata sobre las sociedades de control. En: Conversaciones 1972-1990. Valencia: Pre-Textos.

Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco y Santillana.

Drucker, Peter. (1993). La sociedad poscapitalista. Bogotá: Norma.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle.(Inédito).

Faure, Edgar et al. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza y Unesco.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (2005). Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (2010). Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante.

Gómez Buendía, Hernando. (1998). Educación: la agenda del si-glo xxi. Bogotá: PNUD.

Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2002). Imperio. Buenos Aires: Paidós.

Hopenhayn, Martín. (2000). El gran eslabón, educación y desarrollo en el umbral del siglo xxi. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Boom, Alberto et al. (1998). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Revista Educación y Cultura, (13), pp. 4-9.

Martínez Boom, Alberto. (2010). El maestro en Colombia: de la escuela a la sociedad del conocimiento. [Informe final de investigación sabática] Bogotá: CIUP y Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, Alberto. (2010a). La dilución del maestro. Palabra Maestra, (25), pp. 4-5.

Martínez Boom, Alberto. (2010b). Profesionalización: ¿oficio, profesión, función? Revista Educación y Cultura, (88), pp. 27-32.

Martínez Boom, Alberto y Orozco, Jhon Henry. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. Revista Educación y Pedagogía, (58), pp. 105-119.

Nóvoa, António. (2010). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI y Santillana.

Ossenbach, Gabriela y Martínez Boom, Alberto. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). Pedagogica Historica, 47(5), pp. 679-700.

Pereyra, Miguel; García, Jesús; Gómez, Antonio y Beas, Miguel. (1996). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, Jürgen. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: Pereyra, Miguel et al. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor.

Skliar, Carlos. (2011). “E” de Escuela, de lo que de ella queda, de lo que ella “hay”. Sección: diccionario anticoyuntural. La Tía (7). Recuperado

de: http://www.revistalatia.com.ar/archives/1107

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tedesco, Juan Carlos. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Toffler, Alvin. (1970). El shock del futuro. Bogotá: Plaza & Janés.

Toffler, Alvin. (1981). La tercera ola. Bogotá: Ediciones Nacionales y Círculo de Lectores.

Toffler, Alvin. (1995). El cambio de poder. Bogotá: Plaza & Janés.

Touraine, Alain. (1969). La sociedad posindustrial. Barcelona: Ariel.

Unesco. (1998). “Aprender sin fronteras”. En: Fuentes de la Unesco, Nº 98. París: Unesco.

Virilio, Paul. (2003). El procedimiento silencio. Buenos Aires: Paidós.

Zuluaga, Olga Lucía. (1993). Otra vez Comenio. Revista Educación y Pedagogía, (8-9), pp. 241-273.

Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri, Jesús Alberto. (1998). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. Posibilidades, complementos y diferencias. Revista Educación y Ciudad, (4), pp. 12-23.

Zuluaga, Olga Lucía et al. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Olga Lucía Zuluaga et al. Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio, pp. 21-40.

---

[1] Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional y miembro fundador y activo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico:

almarboom@yahoo.com.

[2] Licenciado en Filosofía y Letras y magíster (C) en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coinvestigador en algunos proyectos del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico: aulamundo@yahoo.com.

[3] Véase la séptima entrega del diccionario anticoyuntural que Carlos Skliar edita en el número 7 de la revista La Tía: “El mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizatoria, que ciudadanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo” (Skliar, 2011: s. p.).

[4] Véase la tesis doctoral de Echeverri Sánchez: Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución (2009).

[5] Trabajos como los de Debesse y Mialaret (1974); Pereyra, García, Gómez y Beas (1996); Schriewer (1996), entre otros.

[6] Véase Ossenbach y Martínez Boom (٢٠١١).

[7] Véase Martínez Boom (2010), “El maestro en Colombia: de la escuela a la sociedad del conocimiento” (investigación del año sabático) y algunos de sus resultados publicados como artículos: “La dilución del maestro” (2010a) y “Profesionalización: ¿oficio, profesión, función?” (2010b).

[8] A pesar de que las causas de la crisis son múltiples, el libro de Philip Hall Coombs pone énfasis en cuatro: “la primera es el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían. La segunda es la aguda escasez de recursos, que impidió a los sistemas educativos el responder eficazmente a las nuevas demandas. La tercera es la inercia inherente a los sistemas de educación, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aun cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esta adaptación. La cuarta es la inercia de la sociedad misma —la pesada carga del comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales— que no le ha permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar el desarrollo nacional” (1971: 11).

[9] En adelante, Informe Faure.

[10] El término “texto puente” es una elaboración metodológica construida por el subproyecto y alude a unos documentos que soportan, hacen síntesis, incluso capturan fuerzas, condiciones y temáticas siempre por acumulado, tanto diagnóstico como proyectivo. Si bien los documentos en el archivo están sueltos, los textos puente dan cuenta de problemáticas y tendencias propias de la educación que los organismos internacionales ni sueltan, ni delegan, a lo sumo pasan de un organismo a otro, en virtud del calado articulador de lo que agencian. Constituyen una especie de relevo discursivo y conceptual. En esta investigación adquirieron esta connotación los siguientes documentos: Philip Coombs, La crisis mundial de la educación (1971); Edgar Faure et al. Aprender a ser. La educación del futuro (1973); Declaración de Jomtien, Declaración mundial sobre educación para todos (1990), Jacques Delors, La educación encierra un tesoro (1996) y Declaración de Dakar, Foro mundial sobre la educación (2000).

[11] En la línea de construcción de la ciudad educadora podemos mencionar trabajos que han mostrado la irrupción de la sociedad posindustrial: Alain Touraine, La sociedad posindustrial (1969); Alvin Toffler, El shock del futuro, La tercera ola y El cambio de poder (1970, 1981, 1995); Peter Drucker, La sociedad poscapitalista (1993). La nueva sociedad, basada en la aplicación de “conocimiento al conocimiento” y centrada, por tanto, en el trabajo inmaterial, estaría demandando nuevas opciones educativas, como la educación permanente de los individuos y espacios alternativos y más amplios de educación para la población —entre los cuales pueden situarse la sociedad y particularmente la ciudad— que superan la escuela. Al respecto son notables trabajos como: La educación encierra un tesoro, de Jacques Delors (1996), Educación: la agenda del siglo xxi, de Hernando Gómez Buendía (1998) y los de analistas como Juan Carlos Tedesco, Educar en la sociedad del conocimiento (2000), Martín Hopenhayn, El gran eslabón, educación y desarrollo en el umbral del siglo xxi (2000) y, en Colombia, Alejandro Álvarez Gallego, Los medios de comunicación y la sociedad educadora (2003).

[12] Partimos de los documentos e interrogamos su procedencia, los miramos en cuanto enunciado y no como simples palabras, ya que son ellos los que nos permiten la construcción de objetivaciones expresadas como prácticas.

[13] Véase el artículo: “Políticas de escolarización en tiempos de multitud” que

hace parte de este informe (Martínez y Orozco, 2010).

[14] Véase Martínez (2010b).

[15] “Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia” (Baudrillar, 1978: 8).

[16] Así lo expresan las editoras en el prólogo del Seminario del Centro de Estudios Multidisciplinarios de 2005: “En tiempos en los que la educación y la política se volvieron cuestiones técnicas, en tiempos en los que la educación y la política revelan cada vez más sus fracasos y sus límites, en tiempos en los que la educación y la política se muestran incapaces de asegurar la igualdad y justicia para todos, nos hemos convocado aquí a pensar —una vez más— la educación como acto político” (Frigerio y Diker, 2005: 7).

[17] Véase el epílogo del Seminario del Centro de Estudios Multidisciplinarios de 2010: “Evidentemente, educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad (tan mentada últimamente como negada políticamente). No hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única posibilidad de saber [algo]” (Frigerio y Diker, 2010: 8).

SUJETO Y SUBJETIVIDAD EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.

El docente, el profesional y el intelectual[1]

Humberto Quiceno[2]

Partimos del concepto campo conceptual de la pedagogía (CCP), que define Alberto Echeverri en su tesis de doctorado (2010: 40). Luego, Echeverri construyó un nuevo concepto, el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) (Echeverri, 2010).[3] A esos dos conceptos le agregamos la categoría "educación" para construir un nuevo concepto, que se llamaría campo conceptual y narrativo de la educación y la pedagogía (CCNEP). ¿Por qué introducir la educación en el campo? Porque la forma histórica del campo, entre 1970 y 2000, en Colombia, muestra que la pedagogía no puede dejar de ser pensada sin la educación. Sin embargo, es posible pensar la educación sin la pedagogía, como lo hace Martínez (2010). Para aclarar este punto, precisemos qué entendemos por campo.

Campo es un método, una herramienta conceptual, un enfoque, que se usa para analizar una situación histórica determinada.[4] Nuestro objeto, que es múltiple, es analizar e investigar la educación y la pedagogía entre 1970 y 2000. El campo (esa mirada abierta y plural) ve esta situación, en este período, así: en un eje de la situación localizamos las ciencias de la educación que se ubican en las facultades de educación, es decir, hacen parte de la educación superior. En otro eje vemos las escuelas normales. Ahí es aceptado otro saber distinto al de las facultades: no son las ciencias de la educación, sino la educación como un arte práctico. En el Estado central, en su administración y políticas, existe otro saber, que es el saber de las tecnologías de la educación y sus políticas. Un cuarto eje es el que aparece en 1980, como saber pedagógico, en el Movimiento Pedagógico. El campo (la situación del campo) tiene, entonces, cuatro ejes o problemas (la palabra "problema" debe su nombre a la relación de poder-saber y subjetividad). Cada problema tiene un archivo que lo actualiza: la facultad, la Escuela Normal, el Estado central y el sindicato. Cada archivo, una política y un saber específico y singular.

Antes de continuar, definamos qué son la educación y la pedagogía.[5] La educación es un objeto cuya naturaleza está ligada a la política, la ciencia, el arte, la técnica y a los afectos. Por educación entendemos el estado de situaciones que se presentan en este conjunto de cosas. Si el estado (situación) y las cosas son representados, en su inmediatez, por cualquier sujeto o institución, se produce una reflexión o contemplación. Cuando estas cosas se ven como problemas, estamos pasando de la reflexión o contemplación, a la historia y a las prácticas, a la explicación del funcionamiento histórico de estos problemas entre sí. La educación ha sido un objeto que se reflexiona o contempla; en ese sentido, ha producido categorías, como "educar", "instruir", "disciplinar". Si la educación se entiende como problemas que hacen parte de un campo, entonces, la categoría pasa a ser situada en medio de luchas, recepciones, producciones o usos, y se vuelve un concepto de un campo. El concepto no es reflexivo; es, por el contrario, inmanente a las cosas problematizadas.

La pedagogía ha sido una categoría reflexiva que ha dependido de las categorías de la educación y del estado de las cosas educativas. Esta situación es mucho más visible cuando surgen las ciencias de la educación.[6] Estas ciencias presentan la educación como cosas "científicas" y a la pedagogía como una cosa científica; los dos objetos derivan de la situación o estado de la ciencia. No analizaremos cómo fue problematizada esta situación en Europa o en Francia; nos interesa hacerlo en Colombia. Su emergencia como ciencia fue aceptada y acogida, debatida y rechazada, es decir, problematizada. Esta coyuntura implicó, para la pedagogía, un cambio de estatuto. Antes de las ciencias de la educación, la pedagogía estaba en otra situación, se veía en otros problemas. Con las ciencias de la educación, aquella ocupa un nuevo lugar, otro estatuto y otra función. ¿Cómo ocurrió esto? Es lo que consideramos desde una propuesta de CCP.

Por campo conceptual de la pedagogía entendemos, entonces, el análisis y la explicación del conjunto de cosas u objetos educativos, en una sociedad, en un período y en una cultura, con un sentido conceptual propio.[7] El campo no es una situación histórica precisa, con su geografía y sus límites culturales. No se da, por ejemplo, en Colombia, con el Movimiento Pedagógico o con la Expedición Pedagógica.[8] Se puede dar si el investigador analiza cualquier situación como campo, en cualquier época histórica. El campo es la puesta en juego, por medio de relaciones de saber, poder y subjetividad, de una situación dada. Lo que exige la apuesta por el campo es distanciarse de las categorías históricas con las cuales se ha pensado la pedagogía o la educación. El campo no es inmanente ni trascendente, es problematizado desde una situación (acontecimiento).

En Colombia, en el siglo XX, la educación estuvo pensada y organizada en relación con el juego interno de las multiplicidades de la política, el arte, la ciencia, la técnica y los afectos. El CCP es el modo de explicar esta disposición, sin que se privilegie ninguna opción determinada. No podemos ver la educación como una ciencia, porque eso impediría definir el campo; hay que hacerlo desde el conjunto de cosas (problemas), tal y como se dan en la experiencia.

Un campo conceptual es algo que desborda la singularidad educativa específica, sea como ciencia, arte o técnica; el campo hace una especie de rodeo por encima de estas configuraciones históricas, no piensa la educación desde ninguna de ellas. Analiza su proliferación, sus conexiones internas y externas, luchas y resistencias. La mirada sobre el campo es conceptual, si le damos a esta palabra el significado de descripción de la multiplicidad dada y la inclusión del sujeto ético y estético en ella.

Como hablamos del "concepto", digamos qué es (Echeverri, 2010: tomo I, 40). Un concepto es una proposición científica, una enunciación lógica. Si son los problemas de un campo los que se privilegian, el concepto, entonces, hace parte del juego que permite aceptar, rechazar, desconocer o validar un conocimiento. Cuando aparecen las ciencias de la educación, se enuncia (manifiesta o produce) el docente como un nuevo educador. Este sujeto fue acogido, aceptado, recibido por los médicos, psicólogos, por pedagogos, por funcionarios del Estado. No fue acogido, no fue reproducido y explicado por la Escuela Normal, los maestros, los educadores de comunidades, por la instrucción pública. Esta situación del concepto de docente se ve en juego, en lucha, en tensión y en uso. Esto que le pasa al concepto y que va a definir el lugar de un sujeto y su función en la sociedad y la cultura es lo que llamamos campo conceptual, o situación múltiple y compleja en la que se encuentra un concepto en una sociedad.[9]

Un concepto tiene dos caras: por un lado, es un conocimiento y, por otro, una verdad. El conocimiento remite a un saber, y dentro del saber, a un dominio y unas categorías. La verdad son reglas, normas, principios y procedimientos (técnicas de saber) que el sujeto usa para llegar al conocimiento. El sujeto - inscribe este saber y esta verdad, por sí solo o con la ayuda de otros. En la ciencia de la educación lo hacía mediante la reflexión, la actividad, la aplicación del conocimiento científico. La Escuela Normal Superior es un ejemplo de este juego de saber y verdad: el saber enseñado se aplicaba tal cual. Existía como un círculo desde que salía del profesor hasta que llegaba a la escritura en el alumno. Las facultades de educación de las décadas de 1970 y 1980 no revelan este

juego. Puede nombrarse la ciencia de educar, pero el conocer pasaba por el aparato, el saber administrar, evaluar, que se interpone como rejilla, entre el sujeto y el saber científico. Igual cosa vemos a mediados del siglo XIX. Se nombraba la ciencia, servía de orden y de clasificación, pero el sujeto no reflexionaba o pensaba "como científico", sino como abogado que discute o hace versos o como aquel que copia el dictado del profesor. Ese dictado puede hablar de ciencia, de experimento, pero el acto de repetir, de copiar, de inclinarse ante la voz, no es de la ciencia.

Pensemos el sujeto. Nos han enseñado a ver el sujeto como la persona, la gente, como una función: "alguien que hace algo".[10] Nosotros proponemos ver el sujeto como un modo de vida. Cada persona o cada yo tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida (Castro, 2009: 16). El maestro es aquella cosa (persona) a la cual le enseñaron cierto modo de vivir. El maestro vivía en su escuela, ahí dormía, comía y daba escuela. Pasaba todo el tiempo en la escuela, ella era su espacio, su lugar, su ciudad. Cuando surge y se inventa el docente, este nuevo sujeto no vive en la escuela, no pasa todo el tiempo ahí, en ese "lugar sagrado". El docente va a la facultad. Pasa una cierta parte del tiempo ahí, el tiempo de estudios. Vive en cierta parte de la ciudad y viaja a la facultad. En Colombia, en la Escuela Normal Superior (1936-1948), los maestros fueron recogidos de toda Colombia, desde la provincia, desde el afuera llegaron al centro de la ciudad, la capital. Este cambio en el ser del educador, esta nueva vida, este nuevo ser, es el sujeto. ¿Qué entendemos por el sujeto? El sujeto es un individuo o colectivo, grupo o multiplicidad, que usa el saber o es usado por él, para inscribirse en un conocimiento y en una verdad. El resultado de estas operaciones, personales o no, producen el sujeto de saber, que siempre será histórico, y reglado o asimilado a las condiciones específicas de saber y de conocer.

LA REFORMA MODERNA DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA (SIGLOS XIX Y XX)

Investigar las ciencias de la educación en Europa no es un proyecto menor. Hay que tener en cuenta que ese proyecto implica pensar la reforma de la educación, que se propone desde el si-glo XIX y que logra concretarse después de la posguerra, Mayo del 68 y tras la revolución científica y tecnológica.[11] Una

reforma completa de la educación, que no solo es jurídica o normativa, sino que replantea el sistema de saber y el sistema de poder de la educación. El propósito era cambiar el saber educativo anclado en el oficio, el hacer y la práctica, por un saber que tuviera como referencia la profesión, la teoría, la ciencia y la técnica. Por el lado del poder, instalar un poder, que no fuera el disciplinario, relevar la disciplina por un poder basado en dispositivos de control, de comunicación y de subjetividad.

Las ciencias de la educación se pueden leer, entonces, como la reforma moderna de la educación y la pedagogía en Europa. Una reforma que buscaba imponer el modelo de la ciencia y la ciencia normal en las prácticas, las instituciones y los discursos de la sociedad europea. Esto significó hacer pasar la educación y la pedagogía, concebida como un oficio, un arte, una artesanía y una vocación, a convertirse en una profesión, una ciencia, una interdisplinariedad, una competencia y una experimentación. Sus efectos eran claros: construir nuevas instituciones de educación y formación, nuevos sujetos y nuevas relaciones y articulaciones con la sociedad y la cultura.

Esta reforma de la cultura europea empieza a pensarse desde principios del siglo XX, exactamente desde 1902, con la obra de Durkheim (1976), aunque, en la actualidad, todavía se mantiene de otro modo y con otros objetivos.

Esta cultura ha tenido diferentes fases de construcción. La primera fase es la que se inicia con Durkheim en 1902 y va hasta 1950, más o menos, hasta el Tratado de pedagogía general, de René Hubert (1990).[12] La segunda fase se corresponde con la introducción y la aplicación de las ciencias de la educación en las maestrías y doctorados, entre 1967 y 1970.[13] En esta fecha, nuevos discursos, saberes y prácticas entraron a ser parte de estas ciencias, y conformaron lo que Thomas Kuhn llama la ciencia normal (1981: 51). En esta última fase hacen su entrada las tecnologías y las ciencias de la comunicación y la información.[14]

En 1902, la preocupación de Durkheim era hacer pasar la educación y la pedagogía a ciencia, a teoría y a un saber educativo que resolviera los nuevos problemas sociales y culturales, como el de crear un nuevo educador que fuera un profesional y una nueva institución de educación que fuera una facultad (recordemos que en este año tiene la cátedra de ciencia de la educación —Durkheim, 1976: 9—).

En 1950, René Hubert, con su Tratado, tiene otra preocupación mucho más

amplia y extensa: conformar el campo interdisciplinario de la educación con tres apoyos: desde los conceptos científicos, apoyándose en los medios experimentales de las ciencias y las tecnologías, y apropiándose de los principios sociales y profesionales que venían del exterior (Hubert, 1990: 45-115). La estrategia era situar la educación y la pedagogía como disciplinas en la universidad y en el sistema educativo, y pensar la educación como una profesión, con los métodos y las categorías de las disciplinas científicas y de las técnicas administrativas y de gestión. Ahí nació el sujeto docente, que es un profesional, tanto en la forma de saber, como en el contenido de su función, en su lugar como en su condición de sujeto. El educador como profesional fue primero docente, luego administrador y más tarde gestor.

Desde 1902, y aun antes, en 1887, se empieza a construir el espacio de formación del docente desde diferentes contextos; se nombra en los discursos y en las normas, se establecen leyes y sistemas, y se construyen instituciones.[15] Esta operación de construcción y de territorrialización termina en 1967, cuando en el doctorado-maestría en educación nace un nuevo sujeto educador, mucho más interdisciplinario, no formado en ciencias humanas y ciencias sociales, sino en las ciencias de las profesiones, en las ciencias de la comunicación y en las ciencias de la ciudad. Desde este año, 1910, el docente tiene como espacio de formación la facultad. Esta institución de formación sustituye a la Escuela Normal, así como el doctorado lo va a hacer con el espacio de la facultad: esta, como un lugar de formación y experimentación, tal y como lo pensó Durkheim; y el doctorado, como lo pensó Mialaret y un grupo de investigadores, que lograron hacer pasar la educación abstracta dividida en teoría y práctica a una educación interdisciplinaria ramificada y extendida desde las ciencias experimentales hasta las tecnologías. Con ello, el profesional se institucionalizó, lo mismo que el saber experimental y el grupo de disciplinas que conformarían las ciencias de la ciudad.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Las ciencias de la educación representan la reforma[16] moderna de la educación en Europa. Esta perspectiva obliga a leer las ciencias de la educación no como un discurso, un saber o conocimiento, sino como un campo conceptual, o si se

quiere, una práctica discursiva.[17] Con esta lectura se abandona la idea de ver las ciencias de la educación como la historia de una idea que se desarrolla o como una nueva racionalidad que se produce. Desde el CCP, las ciencias de la educación son la recepción y la producción, la manifestación y el uso, la puesta en juego y la lucha, que se dio al querer pasar la formación del maestro de la escuela y el oficio de educar, a la formación del docente, en una facultad y por medio de unas ciencias.

La práctica o el campo de producción y lucha, que esta reforma produjo en Europa, es muy distinto al que se creó en Colombia. En Europa, esta reforma se propuso desde el Estado, las instituciones de formación, los educadores y los saberes científicos. Con ella se creó el docente y luego el profesional. Para lograr pensar estos dos sujetos, se creó, primero, la facultad de educación, y luego la maestría y el doctorado en educación y después se extendieron estas ciencias a la sociedad, por medio de libros, editoriales, comunidad científica, grupos de investigación y vínculos con la sociedad y la cultura.

Esta reforma, en Colombia, se hizo en forma parcial. Efectivamente, se creó la facultad y ahí se formó el docente, que sustituía al maestro. También se separó la facultad de educación de la Escuela Normal que formaba al maestro. La facultad se ubicó en la educación superior; y la Escuela Normal, en la educación primaria. Muy pronto se creó el profesional que iría a sustituir al docente. Este profesional, en su primera fase, fue un administrador (1970); más tarde, entre 1990 y 2000, el profesional asume otra figura, ya no el de administrador, sino el de gestor, el tutor, el profesional en general. Expliquemos mejor esta disposición en Colombia.

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Se puede constatar que, en Colombia, las ciencias de la educación son nombradas desde 1926 (Ríos, 2008: 54). La intención era crear un espacio de formación del maestro que perteneciera a la educación superior y que respondiera a una formación en ciencias humanas. En los años de los gobiernos liberales (1930-1946), estas ciencias son las que sirven de modelo de formación del educador, las que permiten organizar la facultad de educación (1932), la

Escuela Normal Superior (1936), y son la base de los discursos educativos que circulan en revistas y reformas legales (Ríos, 2008: 82). Estas ciencias se mantienen, hasta 1970, como el modelo de formación del docente, aunque no hayan cumplido con su función de cambiar la educación escolar por prácticas científicas profesionales.

Desde 1970 aparece otro saber para formar al docente, que es el saber de las ciencias de la administración: planeación, enfoque de sistemas, evaluación y políticas educativas.[18] Este saber se instala en los primeros posgrados de la facultad de educación, para formar ya no científicos de la educación, sino administradores. Esta transformación, debilitamiento progresivo de las ciencias de la educación, afectó la educación hasta el punto de que estas ciencias pasaron de ser importantes como modelo de investigación y reflexión sobre el hombre y el niño a ser sustituidas por técnicas de investigación del sistema educativo que no ve en el hombre y el niño los problemas del sistema, sino en la población, el territorio, las regiones, es decir, los espacios políticos; de ahí sus categorías propuestas: “guías”, “delineamientos”, “mapas”, “gestión”. Desde este saber, que proviene de las ciencias de la educación estadounidenses y que son aceptadas por el Estado central, es desde donde se propone la formación de un sujeto que, en lugar de aplicar las ciencias, aplique las técnicas de educación. Este sujeto no es el docente, sino el administrador en planeación y en currículo.

Entre 1932 y 1955, las ciencias de la educación copan y cubren el horizonte de la educación superior (Ríos, 2008: 91). En estos últimos años, el Estado central empieza a extender nuevas técnicas de educar, basadas en estas ciencias de la administración y en tecnologías de gobierno de la población, que en poco tiempo terminan por reterritorrializar el espacio de las ciencias de la educación (Martínez et al., 2003). Estos dos hechos, la desaparición de estas ciencias y la emergencia de nuevas técnicas para organizar el aparato de la educación, producen una nueva institución: la facultad de posgrados en educación y un nuevo sujeto, el profesional, como gestor de la educación. Definitivamente, desde 1970, la técnica cognitiva, el computador, la inteligencia artificial, las técnicas de organización de las instituciones, la administración, la planificación, la evaluación y el currículo invadieron el sistema educativo, desde el Estado central, las facultades, las escuelas normales y las escuelas públicas (Martínez et al., 2003: 124). Esta invasión llevó a la desaparición de las ciencias de la educación.

La pregunta que hay que hacer es por el tipo de técnica que hizo presencia en

estos años. La política educativa, que se había dirigido a la vida y al cuerpo de la población (medicina) y los había incluido en el sistema de poder, cambió de dirección. Desde 1970, es una política de inclusión de espacios, de los sectores de población a la educación. Esto hizo que la población adulta, marginal, excluida, fuera tenida en cuenta como población para ser educada en cuanto debía ser productiva. Esta inclusión fue el arma para combatir el analfabetismo, la violencia popular, el desplazamiento forzoso y la separación de capas sociales del sector productivo. Las tecnologías educativas sirvieron para llevar a cabo este sistema de poder-saber, incluir la población en los circuitos productivos y urbanos, y convertir los conocimientos racionales en tecnologías, por medio de la apropiación de las instituciones de educación (sistema universitario) de las nuevas tecnologías.

Esta nueva disposición de la educación contó con la presencia de las políticas internacionales sobre la educación, entre ellas la preocupación masiva por acabar con el analfabetismo, por extender la educación técnica, por crear la escuela para todos y por efectuar cambios reales en el aprendizaje. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex), la radio escolar, el currículo, es la superficie de los nuevos cambios en la educación, que verán desaparecer las ciencias de la educación y la Escuela Normal Superior (Martínez et al., 2003). Quedarán las facultades de educación completamente reformadas en estos años.

Lo que emerge no es el predominio de las ciencias de la educación, con sus ciencias de experimentación e investigación social, sino el de la técnica, en la versión curricular, de administración y de planeación organizacional. Con estas nuevas técnicas, surge un nuevo educador, el instructor, el formador, o técnico de la educación. Su función ya no es cuidar niños en la escuela, tampoco transmitir la ciencia social o humana, sino conectar, comunicar e integrar ciertas poblaciones, sectores de ciudadanos, capas sociales, instituciones escolares (campesinos, analfabetos, desempleados, escuelas) a los circuitos de las tecnologías de la educación de forma diferenciada: a los campesinos integrarlos a la ciudad; a los analfabetos, a los códigos de lectura y escritura; a los jóvenes, a los aprendizajes técnicos; a las instituciones, a las nuevas modalidades de administración, y a las universidades, a las políticas curriculares y los sistemas de acreditación y evaluación.

DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN A LAS “CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN”[19]

Expliquemos qué pasó, por qué estas ciencias de la educación duraron tan poco tiempo como modelo de saber sobre el cual se organizaba la educación, y como modelo humano y social que explicaba el comportamiento social y el comportamiento humano.

Hacia 1970, las ciencias de la educación se desplazan: de ser el centro de la educación, de pensar la institución educativa, de servir de base racional de los discursos educativos e instruccionales y de modelo, para organizar las relaciones entre los sujetos, el Estado y la cultura, a ser la parte superficial, general, normativa y denominativa de la educación y de la sociedad.

EL SISTEMA

Uno de los primeros problemas que explican la crisis de las ciencias de la educación es la introducción de la palabra “sistema virtual”, en lugar de “sistema social e individual”. El siste- ma virtual no tiene espacio y tiempo real, sino simulación. La categoría “sistema”, en las ciencias de la educación, tiene un sentido muy diferente al que tendrá una vez estas ciencias desaparecen.[20] Dentro de estas ciencias, el sistema se refiere al sistema del hombre como individuo y al sistema de la sociedad como una unidad múltiple, económica, cultural, productiva, reproductiva y social. Existe una relación de identidad y diferencia entre lo general y lo particular, que implicaba pertenencia y correspondencia. Este sustrato, unidad o empiricidad (concepto) es el que permitía integrar cada una de las ciencias (psicología, sociología, pedagogía, etc.) con cada uno de los elementos de la sociedad (familia, escuela, trabajo, cultura) y con cada una de las partes del hombre (mente, cuerpo, espíritu). El Todo estaba unido con el individuo, mediante las ciencias de la educación.

Esta unión, relación y pertenencia son lo que las ciencias de la administración, la planeación, la evaluación y el currículo deshacen (Martínez et al., 2003: 125). Cada parte empieza a funcionar sin una totalidad que las articule y las explique.

El hombre aparece solo, como una pieza sin referencia universal. La sociedad se separa del hombre y aparece sola. Las ciencias de la educación se disuelven por las ciencias de la administración, y si algunas permanecen, lo hacen como ruedas sueltas. La palabra “sistema”, en el contexto de las ciencias de la administración y de las tecnologías, no es un sistema integrado de ciencias-hombre-sociedad, sino un sistema desintegrado, donde cada parte va por su lado: por una parte, saberes sobre la población; por la otra, sobre las instituciones; una más, sobre la mente, y además, orientaciones, órdenes y técnicas sobre el comportamiento humano.

Lo definitivo es que las ciencias de la educación, como sistema integrado, pasan a ser una parte del sistema desintegrado, cuando antes de 1970 aquellas representaban el sistema general de la educación y del hecho educativo. Con el nuevo sentido que adquiere el sistema social, las ciencias no son ni la base de saber ni el conjunto de las cosas educativas; son una parte del sistema social de la educación y una parte secundaria. Las otras partes del sistema son el transporte, los medios de comunicación, los grupos, la industria, las técnicas y las comunidades. Todas esas partes se unen para formar el sistema, que ha de pensar, organizar y dirigir la educación.

El conocimiento de este sistema requiere ya no de un sujeto que provenga de las ciencias de la educación, sino de un suje- to que conozca cada parte y todo el sistema, como funciones que se administran, se gestionan y simulan. A este experto es el que reemplazó el científico de la educación, experto denominado el profesional de la gestión y la planeación, el tecnólogo de la educación, que es un gestor de políticas y un administrador de ellas. El nombre propio que va a adquirir este sujeto es el de profesional de la educación.

EL DOCENTE

Un segundo desplazamiento en estos años se da con la palabra “docente”, que pasa de ser el sujeto que domina la educación, el sujeto que experimenta, el sujeto que educa (el que escribe, piensa la educación, el que usa el saber científico), a ser, primero, un administrador de las instituciones, y luego, un profesional de la educación.[21]

Ya habíamos indicado que el docente había relegado al maestro y le había hecho perder importancia social y educativa, al darse el paso del arte de educar (vocación, amor y práctica) a la ciencia de educar (reflexionar, experimentar, comparar, organizar y valorar). En la Revista Colombiana de Educación, la - urgencia de formar este docente separado del maestro o al maestro como docente es permanente. Formarlo para que domine las ciencias de la psicología y la sociología, sobre todo. Desde 1959 hasta 1970, este es parte de los temas: "formación del magisterio" (1959), "ciencia y universidad", "servicios psicológicos escolares" (1960), "la psicología y la formación del maestro" (1960), "la formación del docente" (1962). En la Revista Educación y Cultura, desde 1982 hasta 1996, el tema del docente ocupa sus páginas. En esta revista se insiste en defender al docente contra la irrupción del profesional, que ya tocaba las puertas de la educación.[22]

El nuevo sujeto educador que sustituye al docente es el profesional de la educación. Este sujeto ya no experimenta, sino que practica; no valora, sino que evalúa; no reflexiona, sino que conecta. No tiene la idea general del funcionamiento social y la idea general de educar, sino que tiene la idea particular y local de usar cierta información en un entorno local y situacional, a un ambiente de aprendizaje específico y situado. Para que esto se produjera, las ciencias de la educación tendrían que desaparecer del horizonte de saber de la educación, como efectivamente se dio. La Revista Colombiana de Educación y la Revista Educación y Cultura ven aparecer este tema desde 1992. Su posición desde estos años es de afirmar su novedad. La Revista Educación y Pedagogía, por el contrario, desde que aparece en 1990, tiende a pensar e investigar al maestro como intelectual y al docente crítico.[23]

¿Qué pasa con el "maestro como intelectual"? Este sujeto es una categoría propia del Movimiento Pedagógico (1980-2000).[24] También aparece en ciertas orientaciones marxistas de los cursos de las facultades de educación entre 1982 y 1990. Los grupos de investigación que surgen (Educación Popular, el Grupo Federicci, el GHPP, el Movimiento Pedagógico), la toman como una categoría para identificar al maestro sindical, al maestro que investiga, al maestro que lucha contra la tecnología educativa y al maestro marxista. Hacia 1996 desaparece, precisamente, cuando emerge en su totalidad y con fuerza el profesional de la educación. Desde la categoría "intelectual", el profesional es aquel sujeto que no tiene saber pedagógico. Para las facultades de educación, el profesional es aquel que tiene un saber especializado en cierto campo de la educación, por ejemplo, en educación matemática o en educación en ciencias.

Para el Estado central, el Ministerio de Educación Nacional, el profesional es quien domina las competencias, gestiona y evalúa. Para las escuelas normales, el profesional es el maestro o docente. La identidad profesional es múltiple.

En lo que respecta a lo que quedó de las ciencias de la educación, en las facultades de educación, estas cedieron este lugar al profesional en ciencias. Un profesional que intenta investigar, como el docente de las ciencias de la educación, y profundizar en conocimientos, como el profesional del Estado del capitalismo cognitivo.

LA ENSEÑANZA

El tercer desplazamiento es el de la “enseñanza”. Esta categoría, la más vieja de toda la educación (Vives y Comenio la fundan hacia los siglos XVI, XVII), fue desplazada por el “aprendizaje” y, más concretamente, por los “ambientes de aprendizaje”.

La palabra “enseñanza” es, en las ciencias de la educación, un objeto que se piensa desde muchas ciencias. Esto la hace parte de teorías, experimentaciones y experiencias. La enseñanza ya no se localiza en el aula, sino en una situación plural; es un concepto, una teoría, una disciplina y una cultura.

En las ciencias de la educación no existe la relación entre enseñanza y aprendizaje, en abstracto o en cualquier situación. Esta relación es histórica; por lo tanto, objeto de la historia de la educación. Es actual, objeto de las políticas educativas. Es disciplinaria; por lo tanto, objeto de la didáctica.

Estos tres sentidos muestran que sin investigar, sin pensar y sin tener una idea universal no se puede construir la enseñanza. En el mismo sentido, se puede pensar el aprender. Las dos categorías son objeto de las ciencias, y el que enseñe ha de pasar por estas ciencias. Además, experimentar en la práctica lo que se sabe en la teoría. El aula se convierte en un lugar de investigación. Enseñar es, pues, investigar.

En las facultades de educación en Colombia (1932-1936), la enseñanza empezó por ser objeto del aula y una práctica escolar. Con la Escuela Normal Superior, la

enseñanza comenzó a ser un objeto de investigación por las ciencias naturales. Todavía la didáctica se dividía en general y específica. En la década de 1980, paralelamente al Movimiento Pedagógico, la enseñanza encontró su lugar en la didáctica de las ciencias y en la epistemología. Aún se mantiene esta posición frente a la enseñanza, sobre todo al aparecer el profesional en ciencias. Para la educación matemática y la enseñanza de las ciencias, la enseñanza es objeto de teorías y de epistemologías, como lo fue y lo es para las ciencias de la educación, sobre todo francesas.[25]

Por fuera de las facultades de educación, la enseñanza fue un lugar escolar, sinónimo del aula, identificada con la relación entre enseñanza y aprendizaje. Esta débil posición ha hecho que sea en estos lugares donde la enseñanza se ha convertido en ambientes de aprendizaje. La enseñanza es desplazada como lugar de la ciencia y de la investigación, y sacada del aula y puesta en el exterior de la escuela o de la institución educativa. Su nuevo lugar es el exterior, el medio o el ambiente. Este lugar no hace alusión a la naturaleza, sino a la comunicación. Lo cual quiere decir que ambiente es comunicación de aprendizaje. Para que esto se produjera fue necesaria otra representación del hombre, ya no como un ser inacabado o incompleto, sino como un ser completo, formado y unitario. Decir que el hombre es inacabado obliga a terminarlo, a completar aquello que todavía no es. Decir que es completo quiere decir que no le falta nada y puede empezar a producir. Aprender tiene este nuevo sentido, no de referirse a la naturaleza humana como imperfecta, sino aludir al hombre como perfecto, potente, activo, pero que todavía puede aprender a hacer cosas que no conoce, porque se están conociendo. Aprender es competencia, es decir, capacidad de actuar, de decir y de crear.

LA ESTRATEGIA COMO PODER

Cuarto desplazamiento. Se modifica el sentido que se le da a la construcción de una política educativa, que pasa de ser un proceso, una relación y una determinación de causa-efecto a ser una estrategia. La estrategia incorpora la acción de saber responder, proceder o decidir frente a una situación determinada. Con la estrategia se abandona al sujeto que piensa una acción, ya sea en su pensamiento o en su lógica. El sujeto no antecede a la acción, sino que es, al

contrario, la acción es la que determina la actuación del sujeto. La acción deja de ser mental y se convierte en conductual, comportamental, mecánica. Lo que hace que el sujeto que decide no decida, sino que la estrategia decide por él. La estrategia es un conocimiento previamente elaborado, construido, pensado y convertido en discurso por los expertos de los sistemas y de cada parte del sistema. De este modo, la estrategia quiere ser objetiva, de una manera que no es propiamente real, sino virtual, es una simulación. La objetividad pasa a ser juego de posibilidades, de posibles acciones, de efectos y contraefectos, de causas y resultados. Todo ello entra a ser conocido, a formar el saber que ha de constituir la educación.

Saber de educación es conocer a fondo el sistema operativo (estratégico), que se conoce por medio de la administración, la planeación, la evaluación y el enfoque de sistemas. Conocimiento que se ha de llevar al campo de la realidad no por los expertos en sistemas y estrategias, sino por los profesionales de la educación, que es un equipo múltiple que se compone de operarios, comunicadores, ayudantes, supervisores, inspectores, colaboradores, etc. Este saber se dirige a cuatro aspectos de la realidad educativa: dirigirse a las masas, individualizar, democratizar e introducir la eficacia. Estos cuatro aspectos han de ser resueltos por el saber sistemático de la educación. La palabra que sirve de conexión entre el saber y los cuatro problemas es “el material”, los materiales que sirven de comunicación o conexión. Cualquier objeto pasa a ser una materia, con su cualidad adscrita de material.[26]

LA DESTERRITORIALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En Colombia, ocurrió un fenómeno singular. La emergencia de las ciencias de la educación, entre 1926 y 1970, llevó a la creación de la Escuela Normal Superior, la facultad de Educación y, como educador, el docente. En este año aparecen las políticas para crear el profesional de la educación.

Este nuevo educador iría a reemplazar al docente y para ello había que instalar el saber que correspondía a la formación de este nuevo educador. Este saber es extraído de la sociedad, la industria, el transporte, los medios y las técnicas, y no de las ciencias humanas y sociales. Poco a poco se instala este saber en las

facultades de educación, sobre todo en los posgrados. En la Universidad del Valle y en la Facultad de Educación se crea el Departamento de Administración y Planeación Educacional (DAPE), y un Posgrado en Administración Educativa. La Facultad también es penetrada por los discursos del currículo, la evaluación y las tecnologías del aprendizaje. Estos signos muestran que el docente y la facultad como espacio de las ciencias de la educación empezaban a cambiar. De hecho, el posgrado duró hasta 1985 y el DAPE hasta esa misma fecha.

Entre 1980 y 1990, el saber administrativo, el educador como un administrador y el DAPE, entran en crisis y son reemplazados por los saberes de la sociología de la educación (Durkheim, Ponce, el marxismo, la historia de la educación). El docente reaparece y surge una figura nueva, el maestro como intelectual o investigador. Este nuevo contexto sirvió para iniciar la discusión sobre el estatuto de la pedagogía, su diferencia con la educación, el sentido de la pedagogía como servicio educativo, los cursos de pedagogía, etc. Hacia afuera de la facultad y del sistema universitario, el sindicato de maestros (Fecode) iniciaba un movimiento, en la misma dirección, al que existía en la Facultad de Educación de la Universidad del Valle.

¿Adónde fueron a “parar” las ciencias de la educación que emergieron en Colombia en 1926 y cuyo nombre todavía está presente en el año 2000, aunque sin poder ni saber, al ser desplazadas, primero por la administración y luego por las ciencias de la comunicación y las ciencias de la ciudad? No desaparecieron o se volvieron líquido. Estas ciencias emigraron, volvieron a la facultad y se desplazaron al afuera. Ese lugar fue reconocido, en Colombia, como el lugar o el espacio del Movimiento Pedagógico. En ese espacio se produjo un saber, producto del desplazamiento de estas ciencias; se formó, también, un poder y se crearon formas de libertad, prácticas e intencionalidades.

Se configuró, entonces, entre 1980 y 2000, un espacio múltiple, complejo, una práctica de saber, poder y subjetividad, un campo conceptual, discursivo y político. A ese campo lo nombramos, en el GHPP, el campo conceptual de la pedagogía. Ese campo recompuso las cosas de otro modo. Ese campo reconstruyó el saber, el poder y el sujeto. Ese campo definió el problema de las luchas y las resistencias. En ese campo volvieron a tener presencia el maestro y su arte, la Escuela Normal y su oficio, la facultad y su ciencia, el posgrado y su saber de administración. Y, finalmente, ese campo funciona como lucha y resistencia para el profesional y la ciudad educativa, que se propone desde la sociedad actual y sus saberes tecnológicos, empresariales y profesionales. Es un

retorno, por otro lado, distinto al lado oficial, institucional y estatal. Es un rescate de la memoria ubicada en otra línea del tiempo, en otro espacio y en otra forma de pensar. Ahí, en ese campo, vemos las ciencias de la educación, pero no como las vio Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, Tomás Cadavid o Julius Sieber. El campo le dio un nuevo sentido, una nueva fuerza, un nuevo saber a las ciencias de la educación. Las despojó de su necesidad de responderle a la industria, a la división entre urbano y rural, a la necesidad de crear un docente para que ataje adultos, para que rompa la diferencia con el niño, para que eduque la población, en sus necesidades de progreso, desarrollo y técnica.

El campo construyó un sujeto que no era convocado en estas ciencias, el intelectual. Una nueva categoría, el "saber pedagógico"; una nueva práctica, la investigación crítica; un nuevo espacio social, el movimiento. Una nueva cultura moral, la ética con libertad. Este nuevo espacio fue conquistado por el Movimiento Pedagógico y sus grupos de investigación. Es la lucha y la resistencia a la institución y su saber educativo oficial (currículo, tecnología educativa y administración) que produjo la experiencia de estas ciencias con otro saber, por fuera del aparato del Estado. Las ciencias de la educación, entre 1980 y 2000, existen por fuera del aparato educativo y del sujeto a formar; su existencia es comprobable en revistas de educación y pedagogía (Revista Educación y Cultura, Revista Colombiana de Educación, Revista Educación y Pedagogía), en los grupos de investigación (GHPP, Federicci, Educación Popular),[27] en las discusiones de intelectuales y en publicaciones de universidades y en la Editorial Magisterio.

Desde una perspectiva de campo, los cambios y las fases, así como los acontecimientos nuevos ocurridos en el seno de las ciencias de la educación, son explicables, pero no se explican desde el mismo saber de las ciencias, sino por fuera de este saber. Cada paso o transformación ocurrida en estas ciencias, respecto del sujeto, la emergencia del docente, el administrador y el profesional, no es explicable desde las ciencias, sino desde el campo. Si hubo una ruptura, transformación o suceso (acontecimiento), no es interna a las ciencias, sino porque algo del exterior irrumpe y rompe la continuidad y la tranquilidad de la cultura admitida o legitimada. El paso de docente a administrador no se da por una perfección de la función, de la calidad, de la profesión, del sujeto en sí. Se da porque una nueva cosa irrumpe desde el exterior. Esa cosa no tiene la misma naturaleza de las cosas en el seno del sujeto docente, sino que tiene otra - naturaleza, es económica, la industria como empresa; es de poder, ya no es jurídica (fue la que vio nacer el docente), sino que es universitaria, producto de

la administración universitaria y de la administración de la Secretaría de Educación; es de saber, producto de las ciencias de la administración; es social, producto del manejo de una institución como una empresa. Un nuevo poder irrumpe, el poder como dispositivo técnico, de gestión y de profesión, que reemplaza al poder fabril, humanista y social. El saber administrativo reemplaza y desplaza el saber sobre el hombre, las ciencias humanas y el saber experimental. La ciencia de la educación (experimental) es sustituida por la ciencia de la administración (sistémica).

El segundo paso es del administrador al profesional. Las ciencias de la educación funcionan como ocultamiento de este paso, porque este cambio se produce entre 1990 y 2010 cuando todavía parece que las instituciones se rigieran por estas ciencias. Este cambio se explica para mejorar la calidad, para que el sujeto sea más integral, porque las necesidades han cambiado. Muchas otras explicaciones. Para el campo, que siempre está por fuera de las cosas y las situaciones. El cambio obedece a la introducción de un nuevo saber-poder: el poder del mercado y de la técnica, el poder de información y de la comunicación y el saber de la ciudad educativa (inclusión, ciudadanía, derechos, medio ambiente, diversidad, conflictos sociales y políticos).

Existen dos explicaciones históricas sobre este problema de las ciencias de la educación. Una que explica el desarrollo de las ciencias de la educación como una razón pura: se crearon, se desarrollaron y desparecieron. Otra historia es la que explica estas ciencias a partir de sus cambios ocurridos desde fuera, por la razón práctica. No existe una cultura uniforme y la misma de estas ciencias entre 1926 y 2000.

Hemos dicho que existen tres sujetos, tres sistemas de saber y poder y tres culturas. Para los sujetos sujetados por el saber de estas ciencias (que piensan desde su interior), solo existen pequeños cambios y pequeñas transformaciones. Para los sujetos situados por fuera del saber de estas ciencias, no existe una misma cultura y una educación o una pedagogía. Tres culturas y tres educaciones y pedagogías se pueden ver ahí donde se piensa que solo hay una.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio. (1996). La comunidad que viene. Valencia: Pretextos.

Badiou, Alain. (2009). Pequeño panteón portátil. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro Gómez, Santiago. (2009). Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá 1910-1930. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Debesse, Maurice y Mialaret, Gastón. (1972). Tratado de ciencias pedagógicas. Barcelona: Oikos-Tau.

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix. (1993). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

Durkheim, Émile. (1976). Educación y sociología. Bogotá: Babel Editores.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Educación y Cultura. (2007). El movimiento pedagógico en sus veinticinco años: la concepción del maestro como trabajador, intelectual y ciudadano. Educación y Cultura, (77), pp. 6-8.

Faure, Edgar. (1978). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza, Unesco.

Foucault, Michel. (2006). Sobre la Ilustración. Madrid: Tecnos.

Hubert, René. (1990). Tratado de pedagogía general. Buenos Aires: El Ateneo.

Kant, Immanuel. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal.

Kuhn, Thomas. (1981). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, Alberto. (2010). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. En: Álvarez, Alejandro y Martínez Boom, Alberto (Comps.). Treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Magisterio y GHPP.

Martínez, Alberto. et al. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de la educación en Colombia. Bogotá: UPN, GHPP, Magisterio.

Mialaret, Gastón. (1976). Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-Tau.

Renaut, Alain. (1993). La era del individuo. Barcelona: Destino.

Revista Alegría de Enseñar. Cali.

Revista Colombina de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Revista Educación y Cultura. Bogotá: Fecode.

Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Ríos, Rafael. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954. Bogotá: Magisterio, GHPP.

Rodríguez, Abel. (2002). La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Magisterio.

Saldarriaga, Óscar. (2003). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: GHPP, Magisterio.

Saénz, Javier. (2010). Pedagogía, saber y ciencias. Bogotá: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia.

Suárez, Hernán. (2002). Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Magisterio.

Tamayo, Alfonso. (1990). Maestros artesanos intelectuales. Educación y Cultura v. fasc (20), pp. 68-71.

Weber, Max. (2006). La ciencia como profesión. La política como profesión. Madrid: Austral.

Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri, Jesús Alberto. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía y epistemología (pp. 73-109). Bogotá: Magisterio, GHPP.

[1] En el proyecto inicial, que hace parte del macroproyecto, habíamos anunciado investigar dos sujetos: el sujeto cognitivo y el evaluador; después, en el informe técnico, de octubre de 2010, propusimos el sujeto cognitivo y el profesional; ahora proponemos tres nuevos nombres, definitivos: el docente, el profesional y el intelectual. Más adelante explicamos este cambio en los objetivos.

[2] Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Profesor titular de la Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, coordinador del énfasis doctoral en Historia de la Educación y la Pedago- gía, del doctorado interintitucional de la Universidad del Valle y miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

[3] Echeverri propone construir no el campo, sino un campo. Véase Echeverri (2010: 33).

[4] Mialaret nos dice que la situación educativa se "encuentra en el interior de una serie de envolturas invisibles que la determina de una forma más o menos forzosa a niveles más a menos específicos" (1976: 32).

[5] Diferencia que se empieza a proponer por el grupo GHPP, desde la Revista Educación y Cultura y desde el Movimiento Pedagógico. Véase Zuluaga y Echeverri (2003).

[6] Diferenciamos entre ciencia de la educación y ciencias de la educación. La primera nace con Kant en 1804 (Kant, 1983: 32) y las segundas con Durkheim, entre 1887-1902 (véase la introducción al libro Educación y sociología, 1976: 9). Se diferencian en la forma como se representan el objeto educar. Para Kant, es un concepto que se representa con la intuición y la imaginación (1983: 35). Para Durkheim, es un objeto cuya representación es múltiple, como múltiples las intuiciones y las imaginaciones (1976: 56). Con Durkheim, el objeto se puede experienciar, experimentar, reflexionar e historizar, como de hecho lo muestra el número de ciencias que hacen parte de las ciencias de la educación (véase Mialaret, 1976: 43).

[7] Esta categoría, "campo", la asimilamos a dos conceptos de Foucault: práctica discursiva (arqueología) y problematización (subjetivación), como aparecen

explicados en sus conferencias sobre la Ilustración. Véase Foucault (2006: 28-30). Así mismo, al concepto de plano en Deleuze y Guattari (1993: 39), y al de multiplicidad en Badiou (2009: 117).

[8] Para Echeverri, el campo es histórico, solo emerge después de la crisis de formalización de la educación. La pedagogía se vuelve campo una vez ocurren ciertos acontecimientos históricos: el Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica, etc. (véase Echeverri, 2010: tomo I: 1-4). Para Zuluaga y Echeverri, el campo es una metodología de reconceptualización y proliferación (véase Zuluaga y Echeverri, 2003: 97).

[9] Nos apoyamos en la experiencia de "taller de conceptos" de Echeverri. A pesar de que su noción de "campo" es histórica, los conceptos dentro del campo no son categorías universales, sino espacios de intersección, enunciados de apropiación, reconceptualización y proliferación (Echeverri, 2010: tomo I, 32 y ss.; tomo II, 131).

[10] El análisis del "alguien" como sujeto lo podemos ver en Agamben (1996: 11).

[11] El proyecto de investigación sobre el saber pedagógico y las ciencias de la educación que hizo el GHPP construyó parte de esta historia. Véase Sáenz (2010).

[12] Libro clásico francés de pedagogía cuya primera edición es de 1952.

[13] Debesse y Mialaret dirigieron, entre 1967 y 1970, la publicación del Tratado de ciencias pedagógicas, en diez volúmenes, que se publica en español entre los años 1972-1976 (Debesse y Mialaret, 1972). Podemos ver la distancia de este tratado con el de René Huber y observar que se mantiene el nombre de "pedagogía" para definir la ciencia universal que reúne diferentes disciplinas. En estos años se produce el viraje hacia las ciencias de la educación, donde la pedagogía va a ocupar un lugar secundario. Este hecho coincide con el cambio del docente a profesional y de la ciencia a profesión especializada, como lo advertía Weber (2006).

[14] El libro informe que indica esta gran transformación es el de Faure, Aprender a ser. La educación del futuro (1973).

[15] Weber, en 1919, advierte el paso de la profesión de enseñar a la profesionalización mecánica y el cambio del profesor (el maestro) al docente

(Weber, 2006: 75).

[16] La palabra “reforma” fue usada por los educadores que asumieron las ciencias de la educación.

[17] Para el GHPP, el campo conceptual es una práctica compleja que está compuesta de saberes, prácticas y subjetividades.

[18] Este saber es reconocido como proveniente de las ciencias de la educación estadounidenses, cuya base fue el currículo, tal y como fue pensado por Tayler y Bloom, a principios del siglo XX.

[19] Les doy el nombre de ciencias de la administración a las técnicas, los dispositivos, las tecnologías, los discursos y las políticas educativas que reemplazaron a las ciencias de la educación y que cambiaron la identidad del docente en un profesional de gestión y de control. Realmente no son ciencias, sino tecnologías.

[20] La palabra “sistema” viene desde Leibniz. La mónada es una representación del ente como una totalidad cerrada, sin ventanas. La trascendencia es inmanencia (Renaut, 1993: 131). Luego la palabra se desplaza hacia las ciencias naturales y más tarde hacia las ciencias sociales. Durkheim (1976) la emplea como una totalidad de la trascendencia. En las ciencias de la educación tiene el sentido de trascendencia y también inmanencia: es la totalidad y es una particularidad histórica (Mialaret, 1976: 36). En las ciencias de la administración, es una virtualidad (simulación de la realidad).

[21] El docente se enuncia hacia principios del siglo XX, en Europa. Weber lo identifica, en 1919, con el Privatdozent de la enseñanza universitaria alemana (Weber, 2006: 51). El docente que relega al maestro tenía, en la vocación, su práctica. En Colombia, el docente aparece con Agustín Nieto Caballero y con las ciencias de la educación (1926). Docente es el que requiere dominar una ciencia o varias, para enseñar; esa era su misión y, además, se forma en una facultad y no en una escuela normal. El profesional, que va a reemplazar al docente, no domina las ciencias, no tiene vocación, sino que domina un saber de gestión, sea de evaluación, administración, curricular o de planeación, y se forma en los posgrados de educación o de otras unidades académicas. En Europa, este profesional empieza a aparecer con el docente, aunque no lo desplaza hasta 1970. En Colombia, su emergencia es hacia la década de 1950.

[22] La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) surge en la década de 1960 y una de sus luchas es por mantener, a toda costa, el docente, el estatuto docente, el régimen docente, el saber sobre el docente (Rodríguez, 2002: 233).

[23] Véanse Revista Colombiana de Educación, de 1959, los números 1, 2 y 3. De 1960, los números 5, 6 y 7; la Revista Educación y Cultura, desde 1986 hasta 1996, los números 7, 14, 18, 20, 42, 45, 55, 61 y 65. La revista Alegría de Enseñar, desde 1995 a 1999, registra tres artículos: la 24, 40 y 41. La Revista Educación y Pedagogía se refiere también al docente.

[24] Las referencias en libros o revistas a este tema ocupó muy poco la atención. En la Revista Educación y Cultura se registran dos artículos: uno de Alfonso - Tamayo (1990), donde define al maestro como intelectual y artesano, y el otro, en la conmemoración de los veinticinco años del Movimiento Pedagógico (la núm. VV); ahí, el maestro es trabajador, intelectual y ciudadano. Véase Educación y Cultura (2007).

[25] El libro de Saldarriaga, Del oficio del maestro, se inclina a definir oficio en - relación con la enseñanza, el oficio de enseñar. Discute la entrada de la "sociedad del conocimiento" como la cultura que puede arrasar con el oficio, con el arte del maestro. Reivindica el maestro contra el docente y cree que es un matiz de este sujeto (Saldarriaga, 2003: 254).

[26] En la Edad Media, la materia es una abstracción separada del espíritu; según la forma del espíritu era la forma de la materia. En la modernidad, la materia fue penetrada, se quería pensar la materia, que se volvió concreta, según la forma de la naturaleza. La ciencia, en el siglo XIX, convirtió la materia en concepto. La educación, según el sistema, convierte la materia en conexión lógica para lograr un resultado. La materia no es conocida, pasa a ser el equivalente general de todo objeto. La materia se crea elaborando un sistema operativo y las partes de este sistema. Además de crearla, hay que instalarla y darle un sentido estratégico, o sea que resuelva el aprendizaje individual, el de todos, con la ayuda de todos y con economía.

[27] En el libro sobre los veinte años del Movimiento Pedagógico, Rojas y Cárdenas citan muchos más grupos: el de Ubaté, el Claretiano, la Candelaria, el de Aipe, el CRIC, las comisiones pedagógicas regionales (Suárez, 2002: 235).

DESPLAZAMIENTOS Y EFECTOS EN LA FORMACIÓN DE UN CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA (1989-2010)[1]

Jesús Alberto Echeverri Sánchez[2]

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en las corrientes investigativas que desde la década de 1960 buscan definir teórica y conceptualmente la pedagogía en Colombia, sin dejar, naturalmente, de tener en cuenta sus incidencias prácticas y políticas. Me refiero a los trabajos epistemológicos e históricos de la profesora Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación, quienes desde 1975 hasta la fecha vienen trabajando en esta dirección. La otra corriente que se enmarca en esta perspectiva es la del profesor Mario Díaz Villa, quien realizó un minucioso estudio de la producción educativa y pedagógica en Colombia entre 1970 y 1990, partiendo del concepto de campo elaborado por Basil Bernstein.

La escritura del presente artículo se desprende, además, de la experiencia obtenida en el transcurso del proyecto Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (PCEP), proyecto que en palabras de uno de sus asesores internacionales, el profesor Marcelo Caruso (2010), fue ambicioso y, en esta medida, también arriesgado, pues se enfrentó al análisis y la reconstrucción de los discursos pedagógicos que circularon en un país como Colombia, y ello, según el asesor, constituye una empresa hasta ahora única en Latinoamérica.

Este artículo está dividido en dos partes. En la primera se enuncian tres desplazamientos experimentados por la pedagogía en Colombia entre 1989 y 2010. Estos tienen como propósito regular la aparición, las luchas e intersecciones de los campos que emergen en este período. Ahora, estos desplazamientos no pueden ser leídos de forma lineal o en yuxtaposición; es más, en una apuesta por evitar una lectura de este tipo, analizo en la segunda parte de este artículo algunos de los conceptos presentes en el primer

desplazamiento, conceptos que, a su vez, funcionan en los procesos de formación de aquellos campos que se inscriben en el segundo y el tercer desplazamientos. Dicho de otro modo, me preocupo, en la segunda parte de este artículo, por presentar aquellos conceptos que, pese a que existen en el interior de los dos últimos desplazamientos, no cumplen la misma función que en el primero. La diferencia radica en que en los últimos hacen parte de un proceso de formación de campos, mientras que, en el primero, rematan en la formación de un campo del saber sobre la historia de la educación y la pedagogía (CSHEP).

El primer desplazamiento va del aparato[3] a la historia de las prácticas pedagógicas. En él, la formación de un taller de conceptos de la historia de las prácticas pedagógicas (TCHPP)[4] se aglutina en torno a la historia de las prácticas pedagógicas, y es en esta primera expresión del taller donde el concepto de enseñanza reviste un papel central. El segundo desplazamiento va de la historia de las prácticas a la formación de maestros. Aquí, la formación aparece como el eje alrededor del cual se articulan dispositivos,[5] saberes y experiencias. El tercero va de la formación de maestros a la multiplicidad de campos y talleres. En él proliferan[6] los objetos que urden la trama de la pedagogía, encarnada en conceptos como formación, educación, escolarización y aprendizaje, piezas claves en la construcción de los edificios teóricos de la pedagogía. Estos conceptos, en ocasiones, se despliegan en la ciudad, la corporalidad, la dramaturgia y lo virtual. Esta proliferación de los objetos de la pedagogía desborda el modo de ser de las disciplinas, las ciencias, las instituciones y los funcionarios, y los lleva a habitar la apertura y la pluralidad.[7]

La proliferación que tiene lugar en estos desplazamientos y que, como se ha dicho, desborda las lógicas de la disciplina, es uno de los elementos que justifica la necesidad de hablar de campo, pues es a través de este concepto que se leen las luchas y se describen estas proliferaciones.

Además de los desplazamientos mencionados, existe una serie de agrupamientos de fuerza que condicionan[8] el ritmo de las temporalidades que presiden el retorno de la pedagogía sobre sí misma; esto, sin privarse de un contacto con el afuera,[9] entendido como una fuente de problematizaciones.[10] No es un “retorno” en el tiempo del almanaque, sino que comprende los tiempos que recorren la composición de los tres desplazamientos y sus efectos sobre las diferentes formas de existencia que adquiere la pedagogía.

A PROPÓSITO DEL CONCEPTO DE DESPLAZAMIENTO

Tres son los desplazamientos de la pedagogía que nos habitan. El primero parte del funcionamiento del sistema educativo como aparato y de ahí pasa a la historia de las prácticas pedagógicas. Este desplazamiento acontece en la medida en que los estudios epistemológicos de la pedagogía introducen la historia de la pedagogía en la historia de las prácticas pedagógicas. El segundo desplazamiento se produce de la historia de las prácticas pedagógicas a la formación de maestros y a la escuela, mientras que el tercero va de la formación de maestros a una proliferación de campos en las fronteras con el currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación, las ciencias de la educación, entre otras. Estos desplazamientos de la pedagogía son los que regulan las periodizaciones que hacen las veces de indicadores de los agrestes destinos de los talleres y campos entre 1989 y 2010.

Ahora, estos desplazamientos no se entienden como un simple cambio de lugar o de estado, ni mucho menos como el paso del ser al no ser; los desplazamientos son una fuerza que marca la periodización de las condiciones de posibilidad,[11] las cuales se activan a partir de una coyuntura[12] teórico-práctica que, en el trasegar de la pedagogía entre 1970 y 2010, está ligada a la irrupción de movimientos por el saber-poder, como lo fue el Movimiento Pedagógico Nacional (década de 1980) y la presencia de intelectuales e investigadores en las luchas magisteriales. En otras palabras, los desplazamientos fijan una fecha que no es más que un indicador de la emergencia de un concepto, de un taller, de una problematización y de unos conceptos articuladores donde se cruzan el saber y el poder, como es el caso del Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición Pedagógica Nacional, las múltiples empresas autónomas de experimentación pedagógica y didáctica que fundan los maestros, antes y después del Movimiento Pedagógico y la reforma de las escuelas normales del departamento de Antioquia a finales de la década de 1990 y principios de la de 2000.

Las coyunturas[13] condicionan (no determinan) los ritmos de formación de los desplazamientos; al fijar su realización en el tiempo y el espacio dan paso a la yuxtaposición de modelos pedagógicos en materia de prácticas y conceptos que transitan por espacios pedagógicos que no concuerdan con los contextos de procedencia, como sucede en la gestación del concepto de enseñabilidad[14] que, según Rafael Flórez (1994), se elabora en el interior de las ciencias naturales a

pesar de su contenido pedagógico, o la existencia de conceptos elaborados por Juan Amós Comenio y que, según la profesora Zuluaga (1993), aún nos sugieren reflexiones y siguen siendo preguntas abiertas dentro del saber pedagógico actual.[15] La aseveración de Flórez se inscribe en una aguda reflexión epistemológica, mientras que la disquisición de Zuluaga se ubica en una historia de conceptos. Ambas coinciden en mostrar la versatilidad del concepto de enseñanza, incluso en circunstancias en que pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje.

PRIMER DESPLAZAMIENTO: DEL APARATO A LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS

En este primer desplazamiento se datan indelebles huellas de trabajo pedagógico. Pululan una serie de movimientos sociales y políticos por el saber-poder, como es el caso del Movimiento Pedagógico,[16] la Expedición Pedagógica Nacional,[17] la refundación de las escuelas normales superiores[18] y las diversas experimentaciones pedagógicas que los maestros gestionaron en la década de 1970, donde cabe resaltar la participación de grupos como el de Bacatá.[19] En algunos casos, estas experiencias perviven en la actualidad.

Mediante estos acontecimientos, los maestros lucharon por modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes, un lugar diferente al que se les asigna desde el aparato como empleados públicos y asalariados, es decir, no solo lucharon por ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico que, dentro de un determinado juego de fuerzas, devinieron algunas veces portadores de este saber o, en otras, productores.

En las investigaciones históricas en torno a la pedagogía, las prácticas que tienen lugar en el interior del aula adquieren una existencia real,[20] distinta al formalismo al que son sometidas cuando se reducen a un método (como sucedió con la tecnología educativa en la década de 1970).[21] La realidad a la que hago referencia le confiere a la pedagogía una articulación a múltiples saberes, disciplinas, ciencias y luchas y, en esta medida, las prácticas devienen relacionales (Bourdieu, 2007). Algunas de estas se filtran entre los componentes de la sociedad, son visitadas por la política, la cultura y la ciencia;[22] ya no

irrumpen como objeto pasivo,[23] sujeto a determinaciones externas, sino como un conjunto de relaciones mediante las cuales la pedagogía define su interioridad sin renunciar a tallar su rostro en los vínculos con el afuera. La pedagogía entra en un plano de lucha con la sociología, la economía y las demás ciencias, debido al vínculo que las abarca de concepto a concepto y de problema a problema.

En el momento en que la pedagogía, comprendida en palabras de Zuluaga (1999) como saber pedagógico,[24] rota entre saberes, ciencia y sociedad, se desplaza a la historia de las prácticas,[25] escapa a los juegos que entre maestros y alumnos copan el salón de clase. No los somete al olvido, sino que los piensa desde otra dimensión. Dicho de otra manera, sujetos como el maestro logran habitar, durante el auge del Movimiento Pedagógico (1975-1994),[26] otras esferas, bien fueran políticas, culturales, científicas y educativas; su actuar se hizo realizable en otros escenarios en los que su devenir no queda reducido, como en antaño, al uso del método en el salón de clases.[27]

El tránsito del aparato a la historia de las prácticas abre senderos para la formación de campos:[28] unos acuden al llamado de la pedagogía y otros al de los intelectuales. En el segundo caso, el trabajo de Mario Díaz Villa en 1990 sobre el campo intelectual de la educación, además de ser pionero, es representativo en cuanto descubre el oficio de investigador en educación en el país. No obstante, su obra, pese a estar sustentada en la lingüística de Bernstein y la concepción de campo de Bourdieu, no logró superar la concepción reproductivista[29] del maestro y la escuela, en la medida en que al primero le negó la posibilidad de producir conocimiento y a la segunda le limitó el funcionamiento a la normativa del Estado.

Llegados a este punto, es importante iniciar un recorrido sucinto a través de las producciones de grupos y autores que labran diferentes conceptos de campo, teniendo como norte la pedagogía,[30] reconociendo, de entrada, el valor de las disquisiciones y utopías realizadas en torno a la pedagogía durante las últimas dos décadas del siglo XX. Este recorrido cobra sentido en la medida en que algunos de los conceptos elaborados por estos grupos y autores enriquecen el proceso de formación de un CCNP.

Entre 1989 y 2010 aparecen campos que se bifurcan en dos: los que tienen como eje la educación y los que tienen como centro la pedagogía. Dentro de los primeros cabe destacar el ya mencionado campo intelectual de la educación (1990), formulado por el profesor Mario Díaz,[31] y el campo de agenciamiento de

la educación,[32] concebido por el profesor Alberto Martínez Boom y Jhon Henry Orozco (2010). En intersección[33] con estas dos concepciones de campo emerge el campo profesional y disciplinar,[34] formulado por Andrés Klaus Runge y su grupo (2010), en el cual, retomando la tradición alemana, la pedagogía tiene como objeto la educación. En la segunda vertiente se ubican los trabajos de Olga Lucía Zuluaga (2009) sobre los campos conceptuales,[35] el antes nombrado CCNEP,[36] formulado por Humberto Quiceno (2010), el campo de la educación en ciencias,[37] de Luz Victoria Palacio, Mónica Machado y Bertha Lucila Henao (2010) y, por último, un CCNP,[38] del que he venido hablando.

En 1989, el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia edita el libro Objeto y método de la pedagogía, en el cual se expresan las diferentes concepciones sobre pedagogía existentes en esta Facultad. En este libro escribo el artículo “El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación”; en él me aproximo a un primer murmullo del concepto de campo, sin dejar de tener en cuenta la recomendación de Karl Marx —según Balibar (2004)—, quien nos dice que los orígenes son contingentes. En este texto hablo acerca de la comunicación, entendida como una estrategia mediante la cual se podía derrotar, por un lado, el aislamiento o insularidad[39] en la que la intelectualidad de la educación y la pedagogía estaba sumida respecto de las tradiciones pedagógicas y educativas mundiales, como la francesa, la anglosajona, la alemana y la hispanoamericana; y por otro, el desconocimiento de los estudios y las actividades que grupos de investigación colombianos venían realizando en torno a estas cuestiones. Dichos estudios e investigaciones solían quedarse en el círculo de cada grupo de investigación, sin lograr permear ni siquiera los círculos conformados por otros grupos.

En este mismo libro, la profesora Zuluaga presenta su artículo “Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica” (1993). Allí, la autora esboza una discusión sobre el sentido de la crisis dentro de esa región del saber pedagógico que abarcaba desde Comenio hasta la escuela nueva.[40] En el análisis de esa crisis, Zuluaga se interroga por la transmigración de la escuela al mundo de las ciencias, en medio del debilitamiento del modelo comeniano. En su escrito, la profesora comienza a hacer un análisis de Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Claparede, entre otros, y muestra cómo, pese a las crisis que han modificado los componentes de ese saber pedagógico (institución, saber y sujetos), se han conservado, desde la pedagogía clásica hasta la escuela nueva, tres conceptos entendidos como temáticas directrices del saber pedagógico: la enseñanza, el maestro y la escuela. Solo en la crisis de la pedagogía dentro de la crisis de la

modernidad estos tres conceptos se tambalean.

Por esa misma época, el profesor Díaz (1990) asegurará que la pedagogía estaba desparramada por la sociedad y ello produjo su pedagogización. Otros, como el profesor Jorge Gantiva (1987), hablan de la desregulación de todos los procesos educativos, mientras que los pedagogos alemanes van a sostener (Lenzen, 1988) que se agota la praxis como un referente que legitimaba el ser de la pedagogía; en este sentido, la praxis es eclipsada por la metáfora. La idea ya no remite a una cosa, sino a otra idea, de la misma forma en que una metáfora remite a otra metáfora.[41]

Ante los requerimientos de esas crisis se producen dos respuestas en las toldas de la pedagogía: por un lado, en 1990, junto con la profesora Olga Lucía Zuluaga, escribo el trabajo titulado “Sobre el florecimiento de las investigaciones pedagógicas”. En este texto se admite la posibilidad de que la pedagogía gire en torno a la formación y la educación, y no solo en torno a la enseñanza.

Este artículo, fragmento de la antología realizada por los profesores Mario Díaz y José Muñoz en torno a la producción pedagógica y educativa que hasta 1990 había sido desarrollada en Colombia y recogida en el libro titulado Pedagogía, discurso y poder (1990), presenta el acercamiento a los estudios realizados por otros investigadores como un imperativo para los miembros de los grupos de investigación existentes. Ahora bien, a la materialización de este imperativo no solo contribuye la obra en mención, incluido el artículo que Zuluaga y yo escribimos, sino también la obra del profesor Mario Díaz Villa, El campo intelectual de la educación en Colombia (1993).

Las obras mencionadas abren una reflexión en torno a la necesidad de explorar las compenetraciones existentes entre las distintas investigaciones que sobre educación y pedagogía se venían adelantando, mostrándonos, a su vez, que el concepto de disciplina no lograba dar cuenta de estas compenetraciones y, por esta razón, se hacía necesario remitirnos al concepto de campo.

Llegados a este punto, no podemos dejar de nombrar el trabajo del profesor Rafael Flórez Ochoa, titulado Hacia una pedagogía del conocimiento (1994), que realiza una apropiación de los conceptos y las experiencias de la psicología cognitiva para construir una pedagogía de este mismo corte. La investigación de Flórez es la primera empresa que desde la pedagogía penetra profundamente en

el campo de la psicología cognitiva, acorde con las exigencias de las obras mencionadas.

Una vez reconocida la necesidad de remitirnos al concepto de campo o, dicho de otra manera, luego de acoger la demanda casi unánime de explorar este concepto, planteada por las investigaciones en educación y pedagogía que van de la década de 1970 a la de 1990, aparece en el año 2000 la formulación de Zuluaga y Castro respecto del CSHEP.

La implementación de este campo estuvo acompañada por la penetración de algunos efectos producidos por el Movimiento Pedagógico en la vida política del país. Es el caso de su presencia en la Constitución Política de Colombia de 1991, que, al decir de Abel Rodríguez Céspedes, fue una constitución educativa; en ella,

la educación alcanzó un nuevo protagonismo en la cima del ordenamiento institucional, sin antecedentes en la historia de la república. El marco político y normativo de los asuntos de más honda incidencia en la concepción, estructuración, organización y gestión del sistema educativo nacional, quedó plasmado en la carta magna. A diferencia del pasado, la educación de los colombianos tiene ahora unos amplios y claros fundamentos constitucionales (2002: 9).

Ahora, el estado del arte actual elaborado por Castro y comentado por Zuluaga en el año 2000 también resulta de vital importancia en medio de la formación del CSHEP. Ahí se hace un análisis de la acumulación de saber alcanzada hasta el año 2000 y se centra el interés en la búsqueda del reconocimiento de las comunidades académicas y de las instituciones gubernamentales que dirigen y financian la investigación en Colombia.

Adicionalmente, en este mismo comentario, Zuluaga establece seis condiciones necesarias para pensar la existencia de un campo, condiciones que resultan útiles a la hora de reflexionar acerca de la manera en la que se entiende lo plural y lo abierto.[42] Estas condiciones también operan en el segundo y el tercer desplazamientos y son, además, objeto de debates, aclaraciones y desarrollos en el transcurso del proyecto PCEP (2010). De esta manera, las condiciones para la

existencia de un campo son:

1. Un campo de saber “se bosqueja por el reconocimiento de las realidades y problemas sobre los cuales discurre” (Zuluaga, 2000: 284). En el caso específico del GHPP, este debió primero reconocer los registros históricos que ya existían para hacer historia de la educación y la pedagogía.

2. Un campo debe tener la potencia suficiente para construir especificidades que le permitan relacionarse con disciplinas lindantes, en el caso retratado, con la historia, la política y la economía.

3. “Un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber, a pesar de los ya existentes” (Zuluaga, 2000: 285). Esto implica que tanto al retomar como al desechar lo precedente es posible la elaboración de nuevos interrogantes que se visibilizan como motor de avance, en medio de nuevas y variadas búsquedas. La expresión “tanto al retomar como al desechar lo precedente” es afín a la reconceptualización como se utiliza en la formación de un CCNP. En ella se hace referencia a la forma en que se reutilizan los conceptos que quedan activos luego del derribamiento de un edificio teórico de la pedagogía. “En el caso de la historia de la educación y la pedagogía, el diálogo con la tradición que la antecedió y con la producción de historia social, cultural y económica que circulaba en ese entonces en el país, jalonó la creación de nuevas preguntas” (Zuluaga, 2000: 285).

4. En el campo encuentran morada aquellos interrogantes sin espacio en otro lugar y lo hacen por el cruce de saberes característico de dicho campo.

5. “La integración de un campo de saber hace que los objetos de la investigación se complejicen” (Zuluaga, 2000: 287). En otras palabras, el avance obtenido en la investigación sobre campo exigía dar respuestas desde múltiples lugares; por ello, mientras que los profesores Martha Herrera y Carlos Low (1994) tomaban como punto de partida la historia política, la historia social y la historia de la educación, el GHPP retomó la historia del saber, la historia de la pedagogía y la historia del poder.

6. Un campo de saber se hace perceptible “cuando objetos de investigación irrumpen, generando la interacción del campo con otras disciplinas contiguas y con fuerzas afines de la sociedad” (Zuluaga, 2000: 287).

Estos seis criterios aparecen en el taller de un CCNP entendidos como herramientas,[43] útiles a la hora de diseñar conceptos abiertos, flexibles, específicos y críticos, como el de historicidad, conceptos articuladores, taller y problematización, que hacen viables los tres desplazamientos mencionados.

SEGUNDO Y TERCER DESPLAZAMIENTOS: DE LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA MULTIPLICACIÓN DE OBJETOS QUE TEJEN LA TRAMA DE LA PEDAGOGÍA

Paralelo[44] al viaje del aparato hacia la historia de las prácticas pedagógicas, nos encontramos con el segundo y tercer desplazamientos de la pedagogía, en los cuales de la historia se transita a la formación de maestros,[45] y de esta a una proliferación de objetos, entre los que se vislumbran, además de la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la educación y la escolarización, visibilizados, todos ellos, en el proyecto PCEP (2010).[46]

En estos desplazamientos, la escuela y el aula son interpeladas por transformaciones sociales, científicas, tecnológicas y culturales que le exigen al maestro ocuparse de un diagnóstico del presente y no, como en el primer desplazamiento, de la lucha por un saber identitario. Estas transformaciones tienden a diversificar el devenir del maestro y la escuela en la ciudad,[47] en la pedagogía computacional[48] y en el relato.[49] Si el primer desplazamiento me llevó a la pesquisa por un CSHEP y su TCHPP, los otros dos desplazamientos comportan la emergencia de dispositivos, y la formación y la existencia de un archipiélago de campos y talleres distintos a los producidos en el primero.

El segundo desplazamiento se expresa en el Proyecto Aciforma (2000-2003). Ya no se trata de hacer historia de la pedagogía ni de practicar una epistemología, sino de buscar cómo la pedagogía, apoyada en diferentes disciplinas, modifica sus condiciones de aplicación y funcionamiento en los procesos de formación de maestros en las escuelas normales superiores del departamento de Antioquia entre 2000 y 2003. Para lograrlo, fue definitiva la emergencia de dispositivos[50] que en determinadas circunstancias transformaron las instituciones formadoras de maestros en campos que las llevan a habitar la apertura.

Dicho de otro modo, este proyecto visibilizó la experimentación de un dispositivo formativo comprensivo, que habilitó la creación de condiciones favorables para la escritura, la narración y la representación teatral y pictórica de los maestros; escrituras, narraciones y representaciones sobre la institución formativa —en el caso del proyecto de la escuela normal—, sobre la sociedad, las ciencias humanas, la tecnología, la cultura e incluso sobre sus propias vidas.

En este punto cabe resaltar la investigación llevada a cabo por el profesor Díaz (1985) sobre las escuelas normales del norte del Valle del Cauca. En ella, Díaz devela fisuras que dan cuenta de la separación entre las escuelas normales y la sociedad, mientras que, a su vez, presenta, por un lado, algunas de las escisiones existentes entre la escuela anexa y las escuelas normales y, por otro, las oposiciones dadas en el interior de dichas escuelas entre los maestros de ciencias sociales, ciencias naturales y pedagogía.

El trabajo de Díaz fue esencial en la comprensión social y pedagógica de la fragmentación existente en las escuelas normales superiores del departamento de Antioquia entre 1995 y 2003. Esta fragmentación se convierte en la materia prima sobre la cual trabaja el dispositivo formativo comprensivo y es la emergencia de este dispositivo en el interior de las prácticas pedagógicas en las escuelas normales la que descifró las condiciones necesarias para reactivar luchas por el saber-poder ocultas en lenguajes académicos. Lo anterior no condujo a la supresión de las escisiones y fisuras que Díaz devela; no se le da vida a un dispositivo perenne, inmodificable y hermético. No obstante, el dispositivo en cuestión sí logró convertir dichas fisuras y escisiones en objeto de investigación para maestros, alumnos e intelectuales.

Ahora, uno de los efectos del dispositivo en las prácticas formativas de las escuelas normales superiores es el relevo del asignaturismo, el cual hizo circular las prácticas pedagógicas por los núcleos interdisciplinarios o de saber pedagógico que, a su vez, se componían de un proyecto general de investigación, unos proyectos de núcleos y un equipo docente, los cuales crearon condiciones para experimentar con dispositivos formativos y comprensivos que llevaron a los maestros de maestros y a los alumnos maestros a habitar la apertura. Un mérito adicional del dispositivo fue el énfasis puesto en la formación, entendida como un dispositivo esencial para comprender la naturaleza de las escuelas normales y las relaciones que se establecían entre los maestros de maestros y los alumnos maestros. En este sentido, la formación se entendió como producción de formaciones pedagógicas, éticas, estéticas e históricas que confluyeron en los

ámbitos formativos.[51] Estos últimos funcionaron como un campo aplicado, en el cual, con el apoyo de tecnologías corporales, virtuales, pictóricas, cinematográficas y fotográficas, se producen las formaciones, no se simulan.

Por su parte, el tercer desplazamiento se escenifica en el proyecto PCEP. La multiplicación de objetos en las tramas de la pedagogía se corresponde con la visibilización de diversos campos y talleres. Dicha multiplicación, posible, a su vez, por las diferentes procedencias conceptuales y formativas de los investigadores, trajo como consecuencia la necesidad de poner a dialogar distintas concepciones de la pedagogía.

Este último proyecto sacó a la luz las potencialidades que, por ejemplo, el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC, entre otras, tienen para ser leídas como campo. El taller de conceptos en torno a la formación de la pedagogía da lugar a efectos de campo que reproducen las condiciones necesarias para la formación de los campos. En este sentido, el tercer desplazamiento pone al descubierto campos cuyo eje sigue siendo la pedagogía, y campos en los que esta ha quedado excluida o sometida a la hegemonía de otros campos, como sucede en el planteamiento de Martínez y Orozco (2010) alrededor del campo de agenciamiento de la educación.

Las reflexiones realizadas en las diferentes investigaciones que confluyeron en el proyecto PCEP mostraron la multiplicidad de campos que, a su vez, es garante de la estabilidad de un CCNP o de cualquier otro campo.

Ahora, mi intención es registrar algunos efectos de campo que hacen posible la existencia de un CCNP, efectos que en el caso del tercer desplazamiento están relacionados con las problematizaciones y discusiones generadas en el transcurso del proyecto PCEP.

Este tercer desplazamiento es inseparable de los conceptos que producen los efectos de campo y que, al ser recogidos en nuevas problematizaciones, reconceptualizan el legado recibido de los dos desplazamientos anteriores, y que nos dejan interrogantes acerca de la expansión de los talleres al mundo de los relatos y las imágenes, de los logros y las limitaciones de la historia de las prácticas pedagógicas, de las nuevas funciones de los conceptos articuladores y de las condiciones que se requieren para que un movimiento o un campo se incruste en el saber-poder y pueda ser denominado como pedagógico.

Indudablemente, estos interrogantes tienen que ver con las alteraciones sufridas por la pedagogía en la sociedad contemporánea a manos de la revolución técnica y científica o la también llamada crisis de la pedagogía dentro de la crisis de la modernidad, la cual cuestiona la posibilidad de una praxis que legitime la teoría de la pedagogía y en la misma dirección destituye al maestro como protagonista central de los procesos de aprendizaje.

Luego de la apertura del archipiélago de campos, la distinción que se impone debe ser entre la pedagogía como saber, la formación de la pedagogía como disciplina y la formación de la pedagogía como campo. Este triángulo de distinciones debe orientar la búsqueda de los procesos de formación de otros campos como el del currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC y un CCNP, con una salvedad: el proceso de formación de un CCNP encuentra tierra fértil en los interrogantes que otras disciplinas se trazan en el proceso de formación de sus propios campos; incluso el nivel de afinidad de dichas disciplinas respecto de la pedagogía no es un impedimento para que el proceso de formación de un CCNP encuentre en ellas un real sustento.

El proceso de formación de un CCNP exige, para su feliz consecución, que la formación de los campos sea descrita en las vicisitudes de su intercepción con otras disciplinas y saberes, pues los conceptos articuladores de la pedagogía están imbricados en ellos desde distintas posiciones.

Tanto el proceso de reconceptualización como el de proliferación habitan un mundo heterogéneo, donde la compenetración con la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación y los conceptos de otras ciencias y disciplinas es permanente.

LOS CONCEPTOS QUE ATRAVIESAN LOS TRES DESPLAZAMIENTOS COMO EFECTOS DE CAMPO: TALLER, HISTORIA, CONCEPTOS ARTICULADORES y PROBLEMATIZACIONES

En este acápite se reúnen algunos de los efectos de campo que les aseguran a las disciplinas y los saberes en formación la confluencia en un archipiélago de campos y, en particular, en un CCNP. Dicha confluencia no depende únicamente de la vuelta de un campo sobre sí mismo (reconceptualización), sino de las

herramientas que se involucran en los procesos de formación de otros campos (proliferación), como el del currículo (Giraldo, Ossa y Cadavid, 2010), la educación popular (Álvarez y Carillo, 2010), las TIC (Parra, 2010), el agenciamiento (Martínez y Orozco, 2010), entre otros. De ahí la importancia que se le da en este proceso de formación de un CCNP a los desplazamientos, el taller,[52] los conceptos articuladores[53] y las problematizaciones,[54] los cuales tejen elementos heterogéneos decisivos para conformar las intersecciones entre los diferentes campos en formación.

Retomo dos efectos de campo[55] de la obra de Pierre Bourdieu: la historia de las obras y la pasión de hombres y mujeres por jugarse su vida en las apuestas que implican los procesos de formación de los campos. Los otros que menciono aparecen en el proceso de formación de un CCNP: me refiero a la historia, el taller, los conceptos articuladores y la problematización.

Ahora, por efecto de campo entiendo aquello que se produce

cuando ya no se puede comprender una obra (y el valor, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia del campo de producción de la obra —es por lo que los exegetas, comentaristas, intérpretes, historiadores, semiólogos y otros filólogos, se ven justificados de existir en tanto que únicos capaces de explicar la obra y el reconocimiento de valor de que es objeto— (Bourdieu, 2000: 116).

Ese efecto de campo[56] al que alude Bourdieu está ligado a unas obras que solo son inteligibles cuando se conoce la historia de su campo de producción. Por ejemplo, un CSHEP no es comprensible, según Jorge Orlando Castro (2000), sin una serie de publicaciones que vieron la luz en 1999. Entre ellas figuran Pedagogía e historia, escrita por la profesora Olga Lucía Zuluaga; Escuela nueva en Colombia, de la profesora Marta Herrera, y Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial, de los profesores Alberto Martínez, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro. Más adelante, en 2002, tendría lugar una nueva publicación, dirigida por la profesora Olga Lucía Zuluaga, bajo el nombre Historia de la educación en Bogotá. Si bien esta última es mencionada por Castro en el estado actual de 2000, aún no había sido publicada.

Esta última obra se abre a la ciudad como espacio de realización de la pedagogía

y la educación, y es mediante esta apertura que las investigaciones acerca de la ciudad se insertan en un CSHEP y en los campos que se producen en el segundo y tercer desplazamientos. Así pues, estos cuatro documentos se funden en un TCHPP, como lo asegura Castro:

Atendiendo a la proliferación de posturas que piensan, conceptualizan y polemizan en torno a la educación y la pedagogía, estos trabajos asumen tal discusión articulándola dentro de talleres históricos, o si se quiere, a trabajos que buscan documentar el presente (2000: 238).

Ahora, los efectos de campo son las historias de las obras escritas que confluyen en un determinado campo, son las pasiones de los hombres y las mujeres que se juegan su vida por determinadas ideas y prácticas. El papel que desempeñan las obras como efectos de campo es descrito con precisión por Zuluaga en los siguientes términos:

La pluralidad es condición de avance en un campo y no todos los enfoques hacen visibles los mismos problemas, como la anota Castro, a propósito del trabajo de Martha Herrera y Carlos Low sobre la Escuela Normal Superior, el cual arroja el concepto de intelectual académico, enfocado desde la historia de la cultura, la historia social y la historia de la educación. Es decir, tal concepto hace decible un objeto (la Escuela Normal Superior) y sus características que antes no eran visibles porque el tejido conceptual anterior no hacía posible verlo. De este modo, los conceptos y los enfoques construyen visibilidad, hacen enunciable un campo, dan la medida de su cristalización. Así ocurre cuando ya se puede nombrar un campo, cuando ya se puede establecer una relación entre las investigaciones y los problemas (Zuluaga, 2000: 281-282).

Dentro de las historias de las obras que conforman campos concurren traducciones, interpretaciones y reseñas de diferentes tradiciones pedagógicas y educativas que practican autores como Andrés Klaus Runge y Armando Zambrano. Ellos, mediante su trabajo, hacen que las historias de las obras de la

tradición alemana y francesa se crucen con las historias de las obras que en nuestra tradición conducen a la formación de diferentes campos pedagógicos y educativos. Para consolidar este efecto de campo no es suficiente el esfuerzo de la Cooperativa Editorial Magisterio por vincular a los grupos de investigadores consagrados y emergentes mediante la constitución de colecciones permanentes donde se expresa el producto de sus investigaciones a largo plazo. Es necesario, por un lado, solucionar una carencia, esto es, la ausencia de divulgación y de crítica en torno a estos cuarenta años de producción en pedagogía, en que no se encuentra un cuerpo de escritores dedicados a "aclimatar novedades" y, por otro, la formación de unos críticos que se tomen la molestia de volver lógica una simpatía o una antipatía. Críticos como los pensó Baldomero Sanín Cano (retomando las palabras de Giosue Carducci, 1934), esto es, críticos para los que "la verdad no existe. Su oficio es comprender y, en un caso de arrogancia, -explicar" (1977: 392).

En este mismo sentido, Arboleda nos enseña la importancia que tuvo la crítica en la constitución del campo de las ciencias, en su excelente resumen del texto de Pierre Bourdieu. El autor sostiene:

Un buen científico es alguien que tiene el sentido del juego científico:

a. que puede anticipar las críticas y adaptarse por anticipado a los criterios que definen los argumentos aceptables, haciendo así avanzar el proceso de reconocimiento y legitimación;

b. que concluye la experimentación cuando piensa que la experimentación está conforme a las normas socialmente definidas en sus ciencias y cuando se siente suficientemente seguro para confrontar a sus pares (2007: 9).

Este efecto (la historia de las obras) se anuda con los talleres, la historicidad, los conceptos articuladores y las problematizaciones en la perspectiva de formación de un CCNP.

El taller y la historicidad, por ejemplo, son instancias fundacionales de algunos

de los campos que tienen como eje la pedagogía, en particular las de un CCNP. Son fundacionales en el sentido que despliegan las superficies de circulación y emergencia de las sensaciones, las experiencias, los conceptos, las teorías, los relatos, las imágenes, las obras, las pasiones y las luchas políticas que rondan la pedagogía.

Estas instancias fundacionales se pincelan en el primer desplazamiento, sin dejar de surcar los otros dos. En el primero, la materialidad de la pedagogía se despliega en instituciones, saberes y sujetos, esta no se restringe al aparato. La diferencia específica con el segundo y el tercer desplazamientos consiste en que la pedagogía, en este, se derrama en la ciudad, la virtualidad, la dramaturgia de los cuerpos, la territorialidad y los relatos.[57] Estos derramamientos nos llevan a habitar enigmas que son un verdadero reto para los diversos proyectos que desde el proyecto PCEP deben responder a los interrogantes con respuestas claras u otros interrogantes en la consolidación de diferentes campos relacionados con la educación y la pedagogía.

Una de las múltiples fundaciones que desplegaron los diferentes proyectos que se manifestaron en el interior del proyecto PCEP fue la historia, entendida como un taller de conceptos, de relatos y de imágenes, lo cual marca una clara diferencia con el taller que emerge en el primer desplazamiento, donde la historia se centra solo en el concepto. El relato y las imágenes ingresan en el taller de un CCNP debido a las expediciones pedagógicas, que buscaron situar la palabra del maestro en el mismo plano del concepto del intelectual y del de investigador. La práctica de las expediciones llevó a los expedicionarios a entender la tensión teoría-práctica por fuera de la hegemonía de los expertos y la teoría.

La pregunta es: ¿el taller de los campos tiene la posibilidad de reconceptualizar las problematizaciones que hacen las expediciones pedagógicas, el proyecto de escuela abierta, las TIC y la educación popular en torno a las tensiones entre teoría y práctica y entre maestros e investigadores?

Cuando me refiero a la historicidad de la pedagogía,[58] lo hago pensando en el carácter positivo[59] de los registros documentales, las instituciones, los sujetos y los saberes. El registro documental y visual[60] ubica las prácticas pedagógicas en una superficie o plano de inscripción, donde la práctica pedagógica se invisibiliza en una visibilidad, a diferencia de las posiciones que buscan la invisibilidad en el ocultamiento.[61]

La reducción[62] de la pedagogía al método o al aula, es rebasada al ubicarla en espacialidades como el taller y la historia. Tanto el método como el aula adquieren un sesgo político y cultural, y una estrecha relación con las ciencias naturales y sociales. Antes se podía preguntar: ¿dónde está la pedagogía? Y la respuesta era: en un decreto,[63] en el método o en el manual; ahora, en cambio, la pedagogía sucede y adquiere una forma de ser ligada a la vida, la sociedad y sus conflictos; pero, al mismo tiempo, se pregunta ella misma por su autonomía, imbricada en luchas por objetos de conocimiento procedentes de la cultura, la política, las ciencias naturales y las ciencias humanas.

Por otro lado, el taller, entendido como espacialidad, configura una superficie de emergencia para el despliegue de conceptos articuladores, relatos e imágenes que, desde la perspectiva de Spinoza, llamaré instrumentos espirituales, acompañados de prácticas investigativas y de sus respectivos talleres pedagógicos.[64] A su vez, en este taller se visibilizan las reglas de formación de las obras que conforman la historia de los campos.[65] La urdimbre que se entreteje entre ellos está cruzada por un pensamiento relacional.[66] El taller de conceptos, en la perspectiva espacial, juega en el trazo de un CCNP un destino similar al desempeñado por los planes y expedientes escolares recopilados por Martínez en su investigación Memorias de la escuela pública (2011).[67]

Ahora, para explicitar la concepción de taller como producción, me dejo habitar por la metáfora de la fragua como forjadora de instrumentos espirituales que Spinoza, el judío de los ojos tristes y la piel cetrina (Borges, 1994), definió de la siguiente manera:

Lo mismo podríamos decir de los instrumentos materiales, argumentando del mismo modo: para trabajar el hierro se requiere el martillo, y para obtener el martillo es preciso hacerlo, y hacerlo sirviéndose de otros martillos y otros instrumentos adecuados, para fabricar los cuales se requieren otros, y así hasta el infinito […] Así también el entendimiento se forja por sí mismo sus instrumentos espirituales, mediante los cuales adquiere la capacidad de realizar otras nuevas obras intelectuales, y de estas obras otros instrumentos o capacidades de ulteriores indagaciones, procediendo gradualmente hasta alcanzar la cumbre de la sabiduría. Que sea éste el caso del entendimiento, es fácil de entender una vez comprendido el método que ha de seguirse para la investigación de lo verdadero y la índole de los instrumentos necesarios para el

logro de nuevos instrumentos de investigaciones progresivas […]. (Spinoza, 1996: 41-42).

En el decurso de este proyecto, los instrumentos espirituales devienen conceptos articuladores que activan y desactivan tensiones[68] entre maestros e investigadores en el ámbito de las luchas estratégicas, mientras entre teoría y práctica reconceptualizan y proliferan conceptos, teorías, experiencias, relatos e imágenes.

En el caso de la primera tensión, el CSHEP mantiene, durante la década de 1980, una relación notable con la representación que los maestros e investigadores se hacen "comúnmente" de su propia práctica. Es sabido que esa representación se expresa, de manera privilegiada, en las historias de vida de maestros, en los testimonios escritos, orales o visuales que los maestros dejan de su práctica y de sus luchas en el poder-saber. En el caso de los investigadores, esa representación se manifiesta "en las reseñas históricas" de las teorías o las innovaciones que, pedagógicamente, a menudo preceden a la construcción de manuales o biográficamente suceden a la carrera "activa" de un investigador para situar y reflexionar su aporte.

A la luz de lo anterior, una de las condiciones para que un CCNP devenga pedagógico es que los investigadores "se hagan maestros", como lo indica Balibar al hablar de Maquiavelo, Freud y Marx. Para el primero, era necesario hacerse pueblo si se pretendía comprender a los príncipes; para el segundo, dejarse educar por las histéricas era la mejor manera de estudiarlas y, para el tercero, hacerse proletario era la única manera de entender sus luchas. En la misma dirección, el profesor Humberto Quiceno (2004) afirma que el maestro, para comprender al niño, debe hacerse niño, esto es, escuchar sus experiencias, pero, sobre todo, tratar de averiguar qué es lo que calla.

Ahora, ¿qué significa que los investigadores se hagan maestros? Que se active en el proceso de formación de un CCNP la tensión entre maestros e investigadores y entre maestros y alumnos, bien sea bajo la forma de oposición o de fuga, en un intento, como diría Sáenz (2007), por lograr la superación de las dualidades. Dicho de otro modo, hacerse maestro significa

Dar a cada persona los medios para que pueda elaborar su propia retórica, como dice Francis Ponge, para que pueda ser su propio y verdadera portavoz, para hablar en lugar de ser hablado, esa debería ser la ambición de todos los portavoces, que serían sin duda algo completamente distinto de lo que son si tuvieran el proyecto de trabajar por su propia desaparición. Podemos soñar, por una vez… (Bourdieu, 2000: 19).

Respecto de la segunda tensión —entre la teoría y la práctica—, cabe resaltar las palabras de Caruso (2010). Para él, la emergencia de un CCP es un acontecimiento, es decir, que un campo

es un producto de sujetos históricos con propósitos determinados y no la correlación en el campo del saber de la consolidación de instituciones con funciones particulares, las educativas. El desafío de la hipótesis del CCP rompe así con el esquema estructuralista de la correspondencia entre prácticas y saberes (p. 2).

Por esto, el autor sostiene que “el CCP se lanza contra toda una serie de formulaciones propias de la sociología del conocimiento que siempre busca la determinación social de las formas y contenidos del saber” (p. 2).

La categoría de acontecimiento alude a un acto ético-político. En este sentido, la emergencia del CCP puede ser vista también como un proceso de sublevación de saberes “oprimidos”, parafraseando una tesis de Michel Foucault (1980). Se trata de un levantamiento, de una producción de límites y fronteras que permite “descolonizar” el saber pedagógico con respecto a otras referencias (p. 3).

Ahora, es importante señalar que los conceptos articuladores, además de activar tensiones, entretejen las claves para la producción de disciplinas, sistematizaciones, edificios teóricos, campos, dispositivos, relatos, imágenes y

saberes. En otras palabras, estos conceptos son decisivos, por un lado, para la fabricación de otros conceptos y, por otro, para desplazar el saber adquirido de un campo de investigación a otro. Por eso, resultan aptos para fincar el instinto constructivo en los diversos caminos de formación de la pedagogía.

En su composición, el taller de un CCNP combina espacialidad, producción, instinto constructivo y problematización, y en la medida en que ahí se trabaja para producir conocimientos, relatos, imágenes y luchas por el saber-poder, reúne las condiciones para ofrecer una morada a los campos centrados en la pedagogía. Este, en su polivalencia, es el que hace posible el acercamiento a autores y corrientes de pensamiento en busca de conceptos, relatos e imágenes que sirvan como herramientas conceptuales, sin necesidad de pasar por el conjunto del contexto de producción original, como lo señala Jorge Orlando Castro:

la elección del método arqueológico de Michel Foucault no obedece a afinidades teóricas sino fundamentalmente a razones históricas y estratégicas. Históricas, puesto que la pedagogía en nuestra sociedad ha funcionado a la manera de un saber bastante disperso, no muy claramente delimitado y en cuyos límites es posible reconocer conceptos, objetos, métodos, nociones de otros saberes y disciplinas (por ejemplo, las ciencias de la educación). La noción de saber planteada por Foucault y los procedimientos metodológicos que propuso para su análisis constituían entonces una sugestiva alternativa para intentar un acercamiento diferente a las condiciones históricas en que ha existido la pedagogía en el país. Estratégicas, porque a la vez que se recuperaba la historicidad de la pedagogía (disuelta en las historias de la educación) y con ella la historicidad de la escuela, de la enseñanza y del maestro, permitiría ir abonando el camino para su epistemologización. La herramienta conceptual de la arqueología más utilizada por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica ha sido la noción de saber (2000: 251-252).

El TCHPP, por su lado, emerge como articulador y diferenciador de la pedagogía a la historia de la pedagogía, es decir, al mismo tiempo que toma distancia de la pedagogía posibilita su historización no como una historia general, sino como historia regional de un saber y de una práctica. La historia de la pedago- gía solo

es posible como práctica discursiva en cuanto reconceptualización de conceptos producidos en un taller que nos autoriza a diferenciar la historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la formación de la historia de las ideas, la historia social y la historia de las celebraciones, estas últimas referidas a las fechas patrias y a los héroes como protagonistas solitarios de los acontecimientos históricos. La historia de la pedagogía no es acogida en este taller como una teoría de la permanencia de la razón, sino como una conceptualización de la historicidad imprevisible, no finalista de la pedagogía.

Si los vestigios de la pedagogía permanecieran en el aula, la hubiesen explicado la didáctica, las ciencias cognitivas, las ciencias de la educación o la historia de las ideas pedagógicas. No obstante, ella se despliega en un errante laberinto de saberes y luchas, en que es la misma y otra, sus movimientos son como piruetas de arlequín. Estos malabares que vienen desde muy adentro la expulsan de la escuela sin dejar de ser escuela, le exigen ser pensada como saber y más adelante como campo. Hay un cambio de escenario: ya la práctica pedagógica no solo -circula en el aula, sino que se traslada a la historia. En este taller de conceptos no se evoca únicamente a la enseñanza y al maestro, sino también a las luchas y los saberes que complejizan la formación del maestro. Así, la pedagogía, sin olvidar las prácticas de aula, se envuelve en los problemas del orden del conocimiento, el poder y la fascinación de lo cotidiano, o como dice González (1941), Manjarrés pasa por la calle sacándose tizas de los bolsillos de los pantalones.

Ahora bien, en el TCHPP no encontramos un evento, concepto o teoría que lo explique todo, y, además, me atrevería a decir que esa pretensión no es objeto de mi indagación. El taller no se inscribe en la temporalidad de las revoluciones políticas, sino que es producto de un juego de condicionamientos que crean su propia temporalidad, como lo argumenta el investigador Alberto Martínez en su libro Memorias de la escuela pública, donde afirma que el régimen de la escuela no se vio afectado por los cambios políticos dados durante el tiempo de la independencia; la escuela, según el autor, “es anterior a la emancipación de las -colonias españolas y, por tanto, no fue fundada por dicho hecho político; tampoco sufrió un choque o transformación significativa tras estos acontecimientos” (2011: 21).

El trabajo de Martínez se ubica en el TCHPP y en el CSHEP, en la medida en que retoma el aporte metodológico de Zuluaga, en el que se anudan sujeto, institución y saber para analizar los registros documentales de fines del siglo XVIII y principios del XIX. Con las mismas herramientas que le dona Zuluaga,

Martínez describe el proceso de formación del maestro, la escuela y la pedagogía, a la manera como en el TCHPP se capturan “balbuceos, esbozos un tanto erráticos y precarios, cruces contingentes entre discursos y prácticas” (p. 24). Por esto, retomando el caso de Martínez, “no nos encontramos con la irrupción de la escuela como una institucionalidad tajante, ni con el maestro como un sujeto de contornos definidos, y mucho menos con la pedagogía como una disciplina” (2011: 24).

Así, el taller libera a la pedagogía del formalismo y de su deambular por disciplinas y ciencias que no le ofrecen un hábitat y una perspectiva para pensar su hacer y su lugar en la sociedad.[69] En este espacio, como sostuve con anterioridad, se ubican ciertos efectos de campo, como los conceptos - articuladores. Estos últimos operan en la tensión entre la reconceptualización y la proliferación, y generan grietas invisibles que cuartean las verdades que sustentan los talleres, mientras que, a su vez, proponen nuevas formas de habitar las fronteras con otros campos, ciencias y saberes sobre la enseñanza, el aprendizaje y las tecnologías.

Algunos de estos conceptos articuladores se acercan a un CCNP; otros, en cambio, se muestran huidizos, se presiente en ellos nuevos horizontes y preguntas. Por ejemplo, en lo que atañe a la apropiación, cabe interrogarse si este concepto estaba destinado a incluir un CCNP en un horizonte conceptual de la pedagogía, entendido como el espacio en el que se encuentran aquellos conceptos procedentes de otras culturas pedagógicas.[70]

Para Caruso, la noción de apropiación elaborada por el GHPP está relacionada con la capacidad “de hacer propio, esto es, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada propia” (2010: 5). No obstante, desde nuestro punto de vista, dicha apropiación no es de carácter cultural, étnico o regional; se refiere, más bien, a la singularidad que adquiere un concepto, relato o experiencia en el saber pedagógico, comprendido como condición de posibilidad para la formación de un CCNP. Tal y como lo expresa Noguera cuando se refiere a la importancia que recobraba el seguimiento de conceptos claves en el horizonte conceptual de la pedagogía: “establecer un mapa general en el cual se señalaban las particularidades, pero también las relaciones y el viaje de determinadas nociones por distintas formaciones discursivas” (2012: 24).

Si bien el taller y la historicidad le donan a un CCNP una morada centrada en la producción y la espacialidad, que los inclina a una disposición para habitar la

apertura, la problematización como efecto de campo señala límites, identidades, diferencias, cesaciones y las condiciones para establecer la hegemonía; en síntesis, las condiciones de resolución tanto coyunturales como de larga duración, como fueron definidas al inicio apoyándome en Hall y Mellino (2011).

En las diversas reuniones del proyecto PCEP (2010) nos interrogamos por el fin o la cesación de un CCNP. La inquietud fue respondida sosteniendo que aquello que le da continuidad a un campo no es la solución del problema, porque el placer está en entreverlos y no en llevarlos a término. De esta manera, es posible afirmar que un campo cesa en el momento en que no produce problematizaciones. De ahí que la cesación de un campo sea un asunto interno más que externo. Se puede inferir que un campo es comprendido o envuelto por otro campo en la coyuntura en que, sumido en la pasividad, no responde desde sí mismo a los enigmas sugeridos desde afuera.

Se impone una inevitable pregunta: ¿cómo se define la hegemonía entre dos campos, por ejemplo, entre un CCNP (Echeverri, 2010) y el campo de agenciamiento de la educación (Martínez y Orozco, 2010)? La hegemonía no está dada únicamente por el crecimiento de los campos en los espacios de la sociedad, sino también por la versatilidad que tienen estos para luchar por concebir como objetos de investigación sus avances en la sociedad, en las ciencias y en los saberes. Un campo se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos. En suma, un campo avanza cuando es capaz de reconceptualizar y reconocer las proliferaciones. Un CCNP sitúa, en un mismo plano, las argumentaciones en pugna y bloquea las teorías que buscan una hegemonía desde procedencias y críticas externas que someten al proceso de formación un CCNP a los designios del reproductivismo y el externalismo,[71] y se declaran, por este motivo, infalibles.

Ninguna teoría debe cerrar un CCNP en ninguno de sus puntos ni en la reconceptualización ni en los campos aplicados de la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación. Su composición no debe ser caótica; por el contrario, en su interior suceden tramas de teorización y sistematización. En la imposibilidad del encierro nos encontramos con el campo de agenciamiento de la educación (Martínez y Orozco, 2010), que pone énfasis en la hegemonía de la educación sobre la enseñanza y la pedagogía. Dicho campo somete a un CCNP, pero no lo aniquila.

Por último, el concepto de problematización se hace efecto de un CCNP y de aquellos campos centrados en la pedagogía, en cuanto señala sus límites, su objetividad e incluso su cesación. Estos elementos se incluyen en las condiciones de resolución del campo en mención y de los que siguen una línea pedagógica. La objetividad de un CCNP radica, ante todo, en el planteamiento de las problematizaciones[72] antes que en las respuestas que se les dé, introducidas, bien bajo formas experimentales, experienciales, históricas, conceptuales o teóricas, y desarrolladas en el proceso de diferenciación de los campos, en el propio seno de la actividad pedagógica, donde operan reconceptualizaciones, rectificaciones, "reestructuraciones" o " síntesis" sucesivas.

CONCLUSIÓN

Ningún campo es pensable sin el proceso de formación de otros campos; esto significa que para que un CCNP se manifieste, es necesario que el desarrollo de proyectos como el de Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía produzcan diversos conceptos de campo (véase Glosario) que aseguren su devenir mediante luchas, resistencias o complementaciones.

En el caso del PCEP, no puedo más que señalar a un CCNP como catalizador de otros campos (entre los que figura el de la educación —campo intelectual de la educación y campo de agenciamiento—, el del currículo, el profesional y disciplinar y el de la enseñanza de las ciencias experimentales). Es más, señalo las apuestas de otras investigaciones que en el interior del macroproyecto reforzaron las luchas o las cooperaciones entre los campos emergentes, como es el caso de la investigación acerca de las crisis y la marginalidad. Esta produjo, por ejemplo, el concepto de coexistencia tensional, útil a la hora de explicar las intersecciones existentes entre algunos campos y entendidas como un juego de relaciones que los visita en su proliferación. Dicho de otra manera, tanto los proyectos que afirmaron la posibilidad de un CCNP como los que presentaron otras alternativas abrieron el horizonte requerido para pensar un campo como reconceptualizador de las relaciones disciplinarias e interdisciplinarias con otras ciencias, saberes y juegos de poder.

Ahora, mientras que en unos subproyectos se trabajaron las relaciones existentes

entre las TIC y el campo educativo y pedagógico partiendo de la pregunta por los fines sociales y culturales a los que han estado ligadas las tecnologías, además de los saberes, las instituciones y las estrategias que las han sustentado y que, al final, refuerzan, desplazan o erosionan el lugar del maestro, otros subproyectos, como el de pedagogía popular, encontraron experiencias que legitiman un CCNP más allá de las paredes de la escuela.

En el caso de la investigación sobre la tercera misión alemana, se develaron las relaciones híbridas dadas entre las tradiciones pedagógicas colombianas y las tradiciones pedagógicas alemanas, con lo cual se enriquecieron las discusiones acerca de la transferencia de conceptos y las problemáticas vinculadas a la pedagogía y la didáctica. La indagación sobre el currículo, por su lado, se trazó como objetivo dar cuenta de las tendencias, las relaciones, los funcionamientos y las concepciones que se visibilizan en el horizonte de la historia en relación con el currículo.

Finalmente, trabajos como el de la Expedición Pedagógica Nacional le dieron a un CCNP su potencialidad narrativa a partir de conceptos como el de región pedagógica y atlas, mientras que el de escuela abierta nos brindó la posibilidad de que la pedagogía como campo se realizara en la ciudad.

Todo esto nos muestra la manera en que las falencias y los aciertos de una u otra concepción de campo indican que la investigación apenas comienza y que se hacen necesarias otras investigaciones donde estas incógnitas, aunque no puedan ser resueltas, al menos puedan ser profundizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Diana Alejandra, Yarza de los Ríos, Alexander y Paredes, Diana Melissa. (2007). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las escuelas normales superiores. Revista Pedagogía y Saberes (26), 87-96.

Arboleda, Luis Carlos. (2006). Por una sociología de la objetividad científica. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Balibar, Étienne. (2004). Escritos por Althusser. Buenos Aires: Nueva Visión.

Borges, Jorge Luis. (1994). Jorge Luis Borges. Obra poética. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, Pierre. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.

Bourdieu, Pierre. (2007). Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

Carrasquilla, Tomás. (1958). Obras completas de Tomás Carrasquilla. Prólogo de Rafael Maya. Buenos Aires: Bedout.

Castrillón, Alberto. (2002). Relatoría de la tercera sesión del seminario “Caja de herramientas”. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. (Inédito).

Castro, Jorge Orlando. (2000). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber. En: Castro, Jorge Orlando y Henao Willes, Myriam. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (pp. 235-278). Bogotá: Colciencias, Socolpe.

Caruso, Marcelo (2010). Documento metodológico para la redacción de los informes finales de los subproyectos. (Inédito).

Díaz Villa, Mario. (1985). Proyecto modelo pedagógico integrado para las normales demostrativas. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Díaz, Mario y Muñoz, José. (1990). Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (1989). Santander y la instrucción pública. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia.

Echeverri, Jesús Alberto. (2008). Aciforma: los seminarios permanentes como el mayor aporte a la fundación de las escuelas normales superiores 1999-2000. A(u)las Revista Pedagógica (5), 115-137.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la

pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Echeverri, Jesús Alberto y Zuluaga, Olga Lucía. (1990). Sobre el florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Díaz, Mario y Muñoz, José. Pedagogía, discurso y poder (pp. 175-201). Bogotá: Corprodic.

Flórez, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Gantiva, Jorge. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982-1987. Revista Educación y Cultura, (12), 52-59.

Garcés Gómez, Juan Felipe. (2010). Sobre la tradición crítica de la normal en sus 50 años y la sexta edición de la revista A(u)las. A(u)las Revista Pedagógica, (7), 16-19.

González, Fernando. (1941). El maestro de escuela. Medellín: Corporación Otraparte y Fondo Editorial Eafit.

Hall, Stuart y Mellino, Miguel. (2011). La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies. Buenos Aires: Amorrortu.

Herrera, Martha y Low, Carlos. (1994). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela normal superior: una historia reciente y olvidada. Bogotá: Imprenta Nacional.

Jiménez Gil, William. (s. f.). La teoría del campo jurídico de Pierre Bourdieu. Aplicación a un caso práctico del derecho colombiano. Recuperado de: http://www.docentes.unal.edu.co/wjimenezg/docs/LA%20TEORIA%20DEL%20

Lenzen, Dieter. (1988). Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de una pedagogía sistemática en la posmodernidad. Educación, (38), 73-95.

Martínez, Alberto. (2011). Memorias de la escuela pública. Bucaramanga: Colección Bicentenario.

Martínez, Alberto. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Díaz, Mario y Muñoz, José. Pedagogía, discurso y poder (pp. 151-173). Bogotá: Corprodic.

Martínez, Alberto, Castro, Jorge Orlando y Noguera, Carlos Ernesto. (1999). Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Mockus, Antanas et al. (1994). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Noguera, Carlos Ernesto. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Palacio, Luz Victoria. (2009). La revista A(u)las como dispositivo de formación. A(u)las Revista Pedagógica, (6), 13-19.

Palau, Luis Alfonso. (2004). Algunos aspectos intelectuales de la paleoetnología de Leroi-Gourhan. Co-herencia, 1(1), 7-29.

Peñuela, Diana Milena y Rodríguez, Víctor Manuel. (2009). Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Quiceno, Humberto. (2004). La enseñanza de la abstracción o la pregunta por lo sensible. En: Vargas Guillén, Germán y Cárdenas Mejía, Luz Gloria. (Eds.). Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía (pp. 303-321). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez Céspedes, Abel. (2002). La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarrefoma. Bogotá: Magisterio.

Runge, Andrés Klaus et al. (2012). Educación, eugenesia y progreso: bipoder y gubernamentalidad en Colombia. Medellín: UNAULA.

Sáenz, Javier. (2007). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). Bogotá: IDEP.

Sáenz, Javier et al. (2011). Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. Bogotá: IDEP.

Sanín Cano, Baldomero. (1977). Escritos. Selección y prólogo Juan Gustavo Cobo Borda. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Schérer, René. (2005). A su disposición. En: Foucault, la pedagogía y la educación (pp. 251-318). Bogotá: Magisterio.

Spinoza, Baruch. (1996). La reforma del entendimiento. Buenos Aires: Aguilar.

Tamayo, Alfonso. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). En: Revista HISTEDBR, (24), 102-113.

Torres, Ana Cecilia et al. (2008). Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Unda Bernal, María del Pilar, Orozco, Juan Carlos y Rodríguez Céspedes, Abel. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización colectiva de conocimiento pedagógico. Revista Nodos y Nudos, 2(10), pp. 2-17.

Vargas Guillén, Germán. (1999). Filosofía, pedagogía y tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación. Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Vargas Guillén, Germán. (2003). Filosofía, pedagogía, tecnología. Bogotá: Alejandría Libros.

Vasco, Carlos Eduardo. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, Mario y Muñoz, José. (1990). Pedagogía, discurso y poder (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.

Wacquant, Loïs y Bourdieu, Pierre. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

Yarza de los Ríos, Alexander y Suárez, Juan Pablo (Comps.). (2008). Maestros de las escuelas normales superiores de Antioquia “Historias de vida”. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura.

Zambrano, Armando, Meirieu, Philippe, Theodoropoulou, Elena, Mutuale, Augustin y Schaepelynk, Valentin. (2013). Filosofía de la educación y pedagogía. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zambrano, Carlos Vladimir. (2006). Ejes políticos de la diversidad cultural.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Zapata, Vladimir et al. (1993). Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1993). Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zapata, Vladimir et al. Objeto y método de la pedagogía (pp. 119-125). Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Anthropos, Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, Olga Lucía. (2000). Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía. En: Castro, Jorge Orlando y Henao Willes, Myriam. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (pp. 279-291). Bogotá: Colciencias, Socolpe.

Zuluaga, Olga Lucía. (2002). Historia de la educación en Bogotá. Bogotá: IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá.

Zuluaga, Olga y Echeverri, Alberto. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Díaz, Mario y Muñoz, José. (Eds.). Pedagogía, discurso y poder (pp. 175-201), Bogotá: Corprodic.

Zuluaga, Olga Lucía y Herrera, Sandra. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En: Martínez, Alberto y Peña, Faustino. (Eds.). Instancias y estancias de la pedagogía (pp. 25-44). Bogotá: Bonaventuriana.

REFERENCIAS PROYECTO Y SUBPROYECTOS

Álvarez, Alejandro y Carrillo, Claudia. (2010). Educación popular, trayectos políticos y confluencias teóricas (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Arboleda, Luis Carlos y Castrillón, Gloria. (2010). La historia y la educación matemática en el “horizonte” conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Barragán, Bernardo. (2010). De las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje: relaciones desde el campo conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Caruso, Marcelo. (2010). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Echeverri, Jesús Alberto. (2010). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. 1989-2010. (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Giraldo, Élida, Ossa, Arley Fabio y Cadavid, Ana María. (2010). Los discursos curriculares en Colombia (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Herrera, Sandra Milena. (2010). El lenguaje de la planificación y de la didáctica (conocido como “la tecnología educativa”) traído por la Misión Pedagógica Alemana, y que transformó los usos escolares entre 1963 y 1978 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Martínez, Alberto y Orozco, John Henry. (2010). Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Palacio, Luz Victoria, Henao, Berta Lucila y Machado, Mónica Cecilia. (2010). Un campo de educación en ciencias experimentales en Colombia (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Parra, Carlos Andrés. (2010). La apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia desde los años setenta del siglo XX (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Quiceno, Humberto. (2010). El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación 1970-2000. El docente, el profesional, el intelectual (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Ríos Beltrán, Rafael. (2010). Las ciencias de la educación en Colombia: algunas reflexiones desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Rodríguez Gómez, Hilda Mar, Estrada Cano, William de Jesús, Patiño Grajales, Pablo Javier y Rendón Valencia, Alejandro. (2010). Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Runge, Andrés Klaus, Garcés, Juan Felipe y Muñoz, Diego Alejandro. (Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH). (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Yarza de los Ríos, Alexander. (2010). Crisis de la modernización educativa y crisis del campo conceptual de la pedagogía: marginalidades, bordes y umbrales de formación en Colombia, 1970-2000 (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

[1] Este artículo se deriva del proyecto de investigación Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de San Buenaventura y la Universidad del Valle. Código 1115-452-21145. La periodización elegida se corresponde con el inicio de una corriente que pensaba la pedagogía y la educación según el concepto de campo; sin embargo, ello no significa que se desconozca la producción que desde 1970 se había realizado en torno a la pedagogía como disciplina y saber pedagógico.

[2] Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y coordinador nacional del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), Universidad de Antioquia. Correo electrónico: yogananda123456@yahoo.es.

[3] Al respecto dirá Bourdieu: “Me opongo abiertamente a la noción de aparato que es, para mí, el caballo de Troya del peor funcionalismo: un aparato es una máquina infernal, programada para alcanzar ciertas metas” (2007: 68). Los aparatos son, en palabras del mismo autor, “un estado patológico de los campos” (p. 68): en ellos no hay espacio para la lucha o la resistencia.

[4] El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, al pensar la historia como un taller de conceptos, hace factible articular pedagogía e historia de la pedagogía. Esta articulación fue interrumpida por las diferentes crisis que la pedagogía experimentó desde fines del siglo XIX hasta la actualidad; ellas escindieron la práctica y la teoría pedagógica de su historia. Ahora, es importante señalar que en el interior del aparato no es posible que se forme un taller, en la medida en que aquel está centrado en reglas y normas que bloquean las luchas y oposiciones entre los diferentes agrupamientos de investigadores, luchas y oposiciones indispensables para la conformación de los talleres; el objetivo del aparato es la dominación y no la producción de conceptos y la explicitación de las reglas de formación de campos, que conduzcan a luchas y resistencias.

[5] En el segundo desplazamiento, el dispositivo aparece con un perfil pedagógico que soporta la orientación de la formación de maestros en las escuelas normales de Colombia (1996-2002). Esta experiencia soportó sentidos éticos, estéticos, culturales, espaciales y pedagógicos, y en esta medida ayudó a descifrar significados ocultos o no conscientes. La diferencia con el TCHPP característico del primer desplazamiento radica en que aquí se buscó detectar, en la formación de maestros normalistas, la aparición de un dispositivo múltiple denominado

formativo-comprensivo.

[6] La proliferación es un río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas. Cuando empleo la metáfora del "río que arrastra", me refiero a conceptos e instituciones que son modificadas por la acción de la proliferación, conceptos como enseñanza, educación, formación, aprendizaje, escuela, método, etc. Paradójicamente, la proliferación le suministra a la reconceptualización una materia prima de primer orden para sus construcciones conceptuales y experienciales. Su supremacía sobre la reconceptualización se funda en la primacía de las problematizaciones sobre las soluciones en el proceso de formación de los campos que tienen como eje la pedagogía; dicho de otro modo, la reconceptualización no tiene la potencia suficiente para procesar todas las problematizaciones e interrogantes que se gestan desde la proliferación. La posición hegemónica que ocupa la proliferación sobre la reconceptualización impide el establecimiento de dominaciones absolutas que nos sumerjan en la zozobra que conlleva la regresión a un aparato, que es, en suma, el que nos condena a una cancelación de las luchas y controversias que debilitan los encierros típicos de los aparatos.

[7] La apertura es la forma de habitar las fronteras, los territorios desconocidos, las tensiones con la cultura, los saberes y ciencias, sin la protección de garantías teóricas fundadas en verdades universales. La pluralidad está ligada a la multiplicación de los sentidos de los conceptos. Un caso diciente es el concepto de enseñanza, que se desdobla en enseñabilidad (Flórez, 1994), en enseñar (Martínez, 1990), en acción comunicativa (Mockus et al., 1994), en actividad del maestro en el interior de la relación maestro-alumno (Vasco, 1990) y en objeto macro (Zuluaga y Echeverri, 1990). La multiplicación del concepto de enseñanza no es anárquica o ininteligible; por el contrario, se asienta en conceptualizaciones pedagógicas, filosóficas, psicológicas y de enseñanza de las ciencias con lo cual potencia sus diferenciaciones y matices.

[8] El condicionamiento no puede confundirse con las determinaciones o causalidades estrechas. Este introduce los elementos de una relación en un juego de posibilidades que no están regidas por ninguna de las predestinaciones características de los modelos o las teorías aprioristas.

[9] En esta elucubración, el concepto de afuera está unido a la proliferación de conceptos y experiencias, las cuales garantizan la apertura a conceptos y acontecimientos que escapan a la jurisdicción de la ley y el aparato, tales como

el Movimiento Pedagógico de la década de 1980, la Expedición Pedagógica Nacional de la década de 1990 y todas aquellas acciones que los maestros emprendieron por cuenta propia anticipándose al pensamiento y la acción de los intelectuales. Mediante la expresión “intelectuales” se comprende a los investigadores universitarios que en la década de 1980 se volcaron sobre las empresas autónomas de investigación pedagógica o educativa, y que tuvieron como escenario la escuela, la familia y las instituciones de ciencia, saber y cultura, esto es, empresas autónomas de investigación que recorrieron espacios por los que las escuelas formales y sus maestros no habían transitado. Entre dichas investigaciones se cuentan las realizadas por el Grupo Federici, la profesora Araceli de Tezanos, el profesor Marco Raúl Mejía, el profesor Abel Rodríguez y los miembros del GHPP, mientras que entre las experiencias educativas y pedagógicas se destacan las mencionadas por Peñuela y Rodríguez (2009) en su libro sobre el Movimiento Pedagógico. Entre estas experiencias están las del grupo de Ubaté en el departamento de Cundinamarca, la Escuela Popular Claretiana realizada en la ciudad de Bogotá, la experiencia pedagógica de Aipe (Huila), el proyecto de Candelaria (Atlántico) y la Escuela Pedagógica Experimental del profesor Dino Segura. Ahora, en esa corta primavera que llamamos Movimiento Pedagógico, la tensión entre maestros e investigadores no se resuelve, sino que se activa, y como resultado de dicha activación se produce una aproximación de los maestros a la investigación en dos direcciones: legitimación del saber pedagógico del maestro como saber experiencial y análisis de las funciones orgánicas que maestras y maestros desempeñan en la sociedad, tanto las gremiales como las que se involucran con la dirección del Estado y la sociedad civil, dentro de las cuales se cuenta la educación. La aproximación de los maestros a la investigación y a los investigadores los lleva a ser portadores de un conocimiento sobre sí mismos y a buscar senderos para diferenciarse de los investigadores. Así las cosas, a los investigadores no les queda más remedio que volverse maestros, en el sentido de exteriorizar en el relato y la imagen los maestros que los habitan y formaron a través de sus vidas escolares, universitarias y cotidianas.

[10] Las problematizaciones que en este contexto se le hacen a la pedagogía emanan de los estudios patrocinados por los centros de investigación en las facultades de educación, los institutos de investigación pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional, algunas secretarías de educación departamentales y los grupos de investigación fundados por maestros colombianos. Aquí se destacan también dos publicaciones del Instituto para la Investigación Educativa (IDEP) y la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y

Humanas, tituladas Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003) (Sáenz, 2007) y Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá (Sáenz et al., 2011). La primera publicación da cuenta del desborde de la escuela pública sobre la ciudad de Bogotá, mientras la segunda aporta datos sustanciales para entender el papel actual del maestro. De igual manera, cabe destacar las publicaciones y los actos realizados alrededor de investigadores como Andrés Klaus Runge y su grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica - (FORMAPH), y el profesor Armando Zambrano Leal, como líderes de la conexión entre la tradición alemana y francesa con los campos pedagógicos y educativos. Destaco dos publicaciones recientes: Educación, eugenesia y progreso: bipoder y gubernamentalidad en Colombia (Runge et al., 2012) y Filosofía de la educación y pedagogía (Zambrano et al., 2013).

[11] "La condición de posibilidad consiste en ubicarse en los estratos, en las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar. De igual forma, las procedencias de la formación de los objetos discursivos sirven para comprender por qué un objeto se llega a formar" (Castrillón, 2002: 2).

[12] Ninguna coyuntura, al decir de Gramsci, según Hall y Mellino, es "enteramente coyuntural, […] toda coyuntura está atravesada por tendencias de larga data. Así, en cualquier situación, siempre estaremos frente a distintas temporalidades, en el sentido de que podemos tener coyunturas más o menos duraderas, más o menos profundas, etc., y dentro de tendencias o procesos de trayectoria más larga" (2011: 50).

[13] El profesor Humberto Quiceno (2010), en su reflexión sobre el campo conceptual y narrativo de la educación y la pedagogía (CCNEP) contenida en este libro, dice que no todos los campos surgen como fruto de coyunturas históricas, lo que constituye un acierto; sin embargo, se hace necesario diferenciar entre un condicionamiento coyuntural ejercido desde un externalismo, sea político, económico o cultural, y un condicionamiento que se desprende una vez que la historia es comprendida como un taller de conceptos. Desde esta última perspectiva, la historia no adquiere ninguna connotación determinista, sino que actúa desde el conjunto de relaciones que ella misma genera. En el último acápite, donde vemos cómo los desplazamientos son atravesados por los conceptos de taller, historia y conceptos articuladores, volveré sobre el asunto.

[14] Este concepto, según nos lo indica el profesor Rafael Flórez (1994), es un principio universal que afirma que todo lo que hacen, piensan o sienten los seres humanos puede ser enseñado a otros de manera sistemática.

[15] Ambos ejemplos me sirven para ilustrar la manera en que los desplazamientos característicos del proceso de formación del campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) no recorren la línea del tiempo tradicional, es decir, no dan cuenta de un punto llamado "origen" ni de uno denominado "fin". En este caso, la mirada está puesta en el proceso, y es aquí, justamente, donde sitúo los ejemplos que nos brindan Flórez y Zuluaga. En el primer caso, el profesor nos muestra cómo un concepto que es central para su concepción pedagógica se gesta en una epistemología de las ciencias naturales. En el segundo, se presenta la vigencia de un pasado-presente que no es otra cosa que la vigencia de algunos conceptos de Comenio y otros pedagogos en el interior del saber pedagógico actual.

[16] "El llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) que aglutina más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional" (Tamayo, 2006: 102).

[17] Dicha experiencia, al decir de Unda, Orozco y Rodríguez, "recoge y a la vez actualiza muchas de las expresiones del Movimiento Pedagógico en Colombia, es una propuesta que se inscribe en el marco de las acciones que también se adelantan en otros países de América Latina por la revalorización social del magisterio las cuales, reconociendo la importancia de las luchas gremiales por las mejores condiciones laborales y de vida de los maestros, enfocan a la vez la dimensión cultural y política de la pedagogía, con la cual no nos aislamos, sino que nos articulamos a otros movimientos locales e internacionales para pensar las nuevas condiciones de la sociedad, avanzar en la crítica al modelo económico neoliberal imperante en estos tiempos de globalización y propiciar, a partir de ello, la construcción de nuevas formas de solidaridad y de proyectos emancipatorios. En esta perspectiva, la Expedición hace un llamado para conformar un 'frente social por la defensa de la educación pública'" (2001: 3).

[18] Dicho proceso de refundación se da durante el Proyecto Aciforma (Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia), que va de 2000 a 2003; sin embargo, cabe anotar que el

trabajo con las escuelas normales superiores venía realizándose desde 1995. De hecho, este es el año que marca mi encuentro con dichas escuelas. Este se puede leer como un viaje en el que fui acogido por paisajes, cuerpos, ritmos y rostros que hicieron brotar sobre mi piel los maestros que me coparon a través de mi existencia. La identificación con los maestros internos me dio otras miradas para examinar las condiciones que existían en estas instituciones para visualizar dispositivos formativo-compresivos que, funcionando como analizadores, nos develaron los sentidos ocultos de las prácticas pedagógicas y produjeron al unísono experiencias espaciales que nos llevaron a entender que la territorialidad de las prácticas pedagógicas no se circunscribía al aula como dispositivo arquitectónico. En la Escuela Normal Superior de Sopetrán, por ejemplo, se vivieron experiencias que reconocen la territorialidad como una dimensión que se extiende más allá del aula, a partir de la aplicación creativa de las metodologías de la clase paseo y del diario pedagógico del pedagogo francés Célestin Freinet.

[19] Para conocer más acerca de este grupo, véase Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años (Torres et al., 2008).

[20] Lo real significa incrustar las prácticas pedagógicas que se dan en el interior del aula como una forma metodológica o curricular en las relaciones políticas, económicas, científicas, culturales y de saber que se dan en la sociedad, en -medio de una coyuntura histórica y de saber.

[21] La expresión “formalismo del método” hace referencia a que la pedagogía -queda reducida a un medio que sirve a un fin neutro y vacío. Dicho de otro modo, la pedagogía queda al servicio de fuerzas e intereses ajenos a ella; queda, en resumen, instrumentalizada.

[22] Es el caso de las prácticas de enseñanza que, partiendo de la escuela, atraviesan la Iglesia, el Ejército, el hospital, la peluquería, las ciencias y las calles de las ciudades.

[23] Un objeto sin vida propia, que recibía de las ciencias sociales y naturales sus significados.

[24] “Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones

conceptuales de la pedagogía. En el primer sentido podemos analizar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por relaciones con la política. En el segundo sentido, podemos analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía, como lo es la relación con la Didáctica, con los saberes enseñados y los problemas de la pedagogía en la interioridad de las ciencias de la educación" (Echeverri y Zuluaga, 1990: 179). Como puede observarse, se trata de una herramienta potente para el análisis de la formación de los campos, bien sean aquellos que se centran en la pedagogía o aquellos que se centran en la educación. Además, permite conocer los procesos internos de formación a los que llamo reconceptualización y las condiciones externas que la rodean, esto es, la proliferación. Incluso, dicha herramienta nos conduce a interrogar aquellas problematizaciones que desconocen la pedagogía, tomándolas como objetos de investigación, como sucedió con el equipo dirigido por la profesora Zuluaga que interrogó las ciencias de la educación francesas desde los conceptos que el GHPP forjó para trabajar la formación de la pedagogía en Colombia, en un esfuerzo por internacionalizar la metodología investigativa diseñada por el grupo.

[25] Entendida como una práctica entre prácticas sociales, económicas, políticas y científicas, cuyo encuentro tiene lugar en la historia de la pedagogía como taller de conceptos.

[26] El Movimiento Pedagógico es la unidad en una coyuntura de larga duración entre la teoría pedagógica y el movimiento magisterial. La periodización que presento a continuación se hace con la salvedad de que nadie elige los múltiples comienzos a los que está sometido en la historia.

"Las fases que propongo son:

Del 75 al 83. Fase de dispersión y de encuentro.

Del 84 al 88. Fase de mayor consolidación discursiva.

Del 89 al 94. Fase de recodificación y disgregación del Movimiento Pedagógico. [Hasta donde lo he de analizar].

Sin período de delimitación. Fase de recomposición del Movimiento Pedagógico rizomático… líneas de conexión y diferenciación con las redes pedagógicas" (Peñuela y Rodríguez, 2009: 212). El lector debe tener en cuenta que una cosa es

la periodización de la formación de la pedagogía, otra la de la formación de los campos y otra la de la formación del Movimiento Pedagógico.

[27] Entre 1994 y 2013, años en que el Movimiento Pedagógico debe enfrentar la contrarreforma pedagógica y educativa apadrinada por el Estado, el maestro se ve privado de un saber pedagógico. En este sentido, se debe comprender que las redes pedagógicas en las que el magisterio se atrinchera para resistir buscan conservar y ampliar las relaciones con la pedagogía.

[28] Los campos, ya sean pedagógicos, educativos, étnicos o comunicativos, se inscriben en la conformación de un programa de investigaciones que busca defender las particularidades históricas, culturales, pedagógicas, étnicas y comunicativas de dichos proyectos de campo. En el decurso de este trabajo iré nombrando los diferentes campos que aparecen en el sendero de formación de un CCNP; por ahora destaco el campo étnico; su génesis "corresponde a la aparición de un espacio social para resolver los asuntos étnicos de la diversidad cultural, de acuerdo con los presupuestos teóricos del campo propuestos por Bourdieu (1991-1995) […] En Colombia hay un campo étnico, que es el espacio multicultural en desarrollo. El campo étnico se define por las relaciones de la diversidad étnica y sus 'otros' entornos y no solo por las formas estructuradas preexistentes (pueblos indígenas, afrodescendientes, gitanos, inmigrantes, etc.)" (Zambrano, 2006: 53-54). Con esta mención se quiere exaltar la presencia del concepto de campo en los problemas más relevantes de la discusión sobre la nacionalidad colombiana.

[29] El reproductivismo cultural, económico y político sumergió al maestro en la repetición de esquemas procedentes de las ciencias naturales y humanas. Además, este reproductivismo sometió a la pedagogía a ser un reflejo, sin vida propia, de las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad.

[30] Antes, quiero dejar constancia de que la formación del concepto de campo, en sus diferentes modalidades, se asienta más en una afirmación que en una negación, la cual reza: sin los otros en un CCNP, no podemos llegar a devenir (Zapata et al., 1993).

[31] Díaz forja el concepto de campo intelectual de la educación, en el cual los investigadores nos podemos reconocer, aunque no sin distorsiones. Este concepto no se logra distanciar suficientemente del reproductivismo político, cultural y económico que recaía tradicionalmente sobre la escuela y el maestro.

Al no diferenciar entre pedagogía y educación, no logra concebir una autonomía para los conceptos pedagógicos, y el proceso de formación de la pedagogía se confunde con el proceso de formación del sistema educativo.

[32] "La educación, su práctica y su problematización enuncian un asunto complejo que pudimos abordar, como lo propuso el proyecto, desde el concepto de campo. Advirtiendo que asumirlo como tal sirve básicamente como horizonte conceptual para explicar el modo como las mutaciones en la educación afectan a la pedagogía, es decir, la manera como la crisis de los sistemas pedagógicos ha perfilado 'signos dubitativos a los intentos de seguir pensando la pedagogía como ciencia, disciplina científica en proceso de construcción, ciencia del espíritu, teoría reconstructiva o ciencia experimental' (Zuluaga y Echeverri, 1990: 16). A eso alude la investigación general cuando somete la constitución del campo conceptual de la pedagogía a múltiples comienzos que involucran a su vez diversos planos de reconceptualización, apropiación y proliferación discursiva" (Martínez y Orozco, 2010).

[33] Por intersección entiendo el punto en el que dos campos educativos o pedagógicos se encuentran. Dicho punto de encuentro puede ser un concepto, una experiencia, una práctica, un sujeto o un relato.

[34] Para los autores, un campo profesional y disciplinar se configura como un modo estratégico a través del cual se hace posible la defensa de la profesión docente en Colombia. La idea es mostrar el potencial del concepto de campo aplicado a la pedagogía y proponer procesos de disciplinarización de esta para hacerle justicia a lo profesional y lo disciplinar.

[35] Para Zuluaga y Herrera, "Los conceptos de saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico, unidos al concepto de campo(s) conceptual(es), constituyen herramientas teóricas que nos acercan a las conceptualidades producidas en otras culturas como la francesa, la anglosajona y la alemana. Estas herramientas hacen visibles y decibles problematizaciones y alternativas para nuestra contemporaneidad educativa" (2009: 29).

[36] Para el profesor Humberto Quiceno, el CCNEP es un concepto necesario para pensar la forma histórica del campo entre 1970 y 2000. En esta época, la pedagogía no puede ser pensada sin la educación. Para el autor, el campo es un método, una herramienta útil a la hora de analizar determinada situación histórica.

[37] El campo de la educación en ciencias se configura como un espacio en el que confluyen estudios, investigaciones, presupuestos teóricos y otros asuntos en relación con la educación, aparte de múltiples ciencias y saberes.

[38] La idea de campo me aproxima a aquello que no es pedagogía; en otras palabras, me ubica en las fronteras con las ciencias y las disciplinas. El campo sitúa los cuestionamientos a la pedagogía en el mundo del concepto; ahí la activación de las tensiones entre maestros e investigadores que operan lentamente, y someten al maestro a formaciones de larga duración bajo la dirección de los investigadores. Las expediciones pedagógicas y las historias de vida de los maestros nos abren a una experiencia espacial que no está atada al plano del tablero ni a las cuatro paredes del aula; en ella, maestros e investigadores se anudan en torno a relatos y metáforas. Esta experiencia me llevó a pensar en la función estratégica del relato en la relación maestro-investigador, en la medida en que los juegos que se dan entre ambos se nivelan en determinadas circunstancias y permiten que el maestro se convierta en vocero de sí mismo.

[39] En el artículo de referencia, se plantea la insularidad de la intelectualidad colombiana como un rasgo de nuestra cultura que nos separa del mundo y de nosotros mismos, según lo afirma el poeta Rafael Maya en su presentación a la edición argentina de las obras completas de Tomás Carrasquilla (1958).

[40] La crisis de la pedagogía como crisis de la modernidad se entiende como un desarreglo entre la reconceptualización y la proliferación. En ella, los conceptos pierden su correspondencia con la práctica y, como consecuencia, deben emigrar a una dimensión donde la correspondencia existente entre la teoría y la práctica se extingue y nos lleva a abrirnos a la diferencia entre conceptos, imágenes y relatos. La imposibilidad de la práctica para dar cuenta de la teoría llevó a la crisis de las escuelas anexas que desde el siglo XVII se habían convertido en las instancias prácticas que legitimaban la teoría pedagógica.

[41] La remisión de la idea a la idea y de la metáfora a la metáfora no es otra cosa que la aplicación de la distinción spinoziana entre una idea verdadera y su ideado, “una cosa es el círculo y otra la idea del círculo, pues ésta no es algo que tenga periferia y centro como el círculo mismo; una idea de un cuerpo tampoco es nada corporal. Siendo algo totalmente diverso de su objeto, la idea será por sí misma algo inteligible; la idea, en cuanto a su esencia formal, puede ser objeto de otra idea objetiva, y a su vez esta esencia objetiva, considerada en sí, será

también algo real e inteligible y así indefinidamente" (Spinoza, 1996: 42). La diferenciación entre el objeto ideado y el objeto en el trabajo de Zuluaga equivale a la distinción que ella hace entre la práctica pedagógica como objeto de conocimiento y las prácticas que se pueden realizar en el aula.

[42] "Un aspecto relevante que señala Castro es el sentido colectivo que se ha venido enraizando, el cual se adquiere solamente cuando la producción intelectual se vuelve patrimonio de un campo de saber, superando las investigaciones aisladas y atomizadas para integrarlas al campo, con miras a sostenerlo como espacio plural y abierto, pero que tiene fronteras y vecindades. La palabra frontera evoca especificidad, pero no encierro, se trata de un espacio con ventanas abiertas para la interacción" (Zuluaga, 2000: 280).

[43] Herramientas, en la medida en que se involucran en el proceso de formación de un CCNP, es decir, estos seis criterios se configuran como la herencia positiva que el CSHEP nos deja para pensar el proceso de formación de un CCNP. Esto no quiere decir que dichas herramientas se mantengan inalterables durante su empleo en los demás desplazamientos ni que los nuevos conceptos que diseñan se mantengan en la misma lógica de los que fueron creados con anterioridad; hay, en cada nuevo empleo de las herramientas, un lugar para la transformación de estas en sí mismas y de los productos que su accionar genera.

[44] Los desplazamientos, al igual que los campos, están compenetrados bien sea en los conceptos, las experiencias o las instituciones; no están sometidos a una sucesión cronológica que sigue estrictamente el tiempo marcado por el -almanaque. Estos se rigen, más bien, por el devenir de las problematizaciones que al mismo tiempo que señalan desfases, determinan simultaneidades.

[45] Entre estos dos desplazamientos existe un hilo conductor ligado al tránsito de la enseñanza a la formación como uno de los objetos de la pedagogía. Este nuevo objeto dibuja una serie de interrogantes acerca de la institución, el sujeto y el discurso, interrogantes que buscan respuestas en campos cuyo eje no -solamente es la historia, sino también el relato, la globalización, la diversidad cultural, la ciudad, la enseñanza de las ciencias y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es decir, en el proyecto PCEP se producen espacios alternativos al de la historia, en los que también se hace posible el encuentro con problematizaciones que cuestionan, relativizan o desarrollan conceptos útiles para pensar la formación de maestros.

[46] “Es cosa todo objeto de conocimiento que no es naturalmente comprensible a la inteligencia; todo aquello de lo cual no podemos tener una noción adecuada por un simple procedimiento de análisis mental; todo aquello que el espíritu solo puede llegar a comprender a condición de salir de sí mismo por vía de observaciones y experimentación, pasando progresivamente de los caracteres más exteriores y más inmediatamente accesibles a los menos visibles y más profundos” (Durkheim, 1967, citado por Palau, 2004: 15). Los objetos que se nombran como enseñanza, formación, aprendizaje, educación y escolarización son una historia y tienen una historia.

[47] Al decir de Sáenz, en la ciudad se despliega una serie de prácticas formativas; “se trata de prácticas que han tenido como efecto tanto la consolidación y la intensificación del poder del Estado, como una promoción del bienestar de la población. […] El estudio de estas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí” (2007: 26).

[48] “La pedagogía computacional configura un campo de investigación experimental sobre lo que sucede en la mente tanto en sus procesos de formulación de modelos formales como en la interpretación maquínica de los mismos” (Vargas, 1999: 174). Lo anterior ubica el proceso de formación en otra espacialidad, una de índole virtual. No es que se borre del mapa el aparato, sino que se le hacen más perforaciones. La escuela se ve atravesada por una proliferación de saberes y de prácticas, en las que la relación entre maestro y alumno no está condenada a una espacialidad o estructura arquitectónica o pedagógica; no se restringe a un dispositivo pedagógico, como el método entendido según Comenio o el dispositivo anexa. Esta espacialidad discursiva o tecnológica abre el espacio para muchas problematizaciones que encuentran en el concepto de campo tierra fértil para su potenciación.

[49] En esta indagación, el relato cumple la función de relativizar las tensiones que en lo conceptual y político aparecen inamovibles, como la tensión teoría-práctica, el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece, maestros-investigadores y maestros-funcionarios del Estado. Las relativiza, en la medida en que las traslada de un plano vertical a un plano horizontal, en el que el niño, el maestro y el ciudadano pueden, con sus prácticas y conceptos, afectar el mundo de los intelectuales, los maestros y los funcionarios.

[50] Por dispositivo entiendo lo que Schérer, esto es, “lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un período de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarlo, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen a ‘disposición’; y por ello mismo, de qué medios de ver y decir disponen en ella los individuos. Formular un problema es, así mismo, partir en busca de tal o cual disposición y que, lejos de ser la obra y proyección de un sujeto reflexivo, integra a éste dentro de la disposición misma del todo, a tal o cual lugar en el dispositivo de conjunto. Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de constreñimiento y dominación, y, además y al mismo tiempo, de producción y contentamiento intenso para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo, su paradoja. El dispositivo, una vez hallado, satisface el espíritu y lo tranquiliza” (2005: 252-253).

[51] Véanse Echeverri (2008), Palacio (2009), Garcés (2010), Yarza y Suárez (2008) y Aguilar, Yarza y Paredes (2007).

[52] El concepto de taller se vislumbra en unos campos producidos o explicitados que emergen en los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Jorge Orlando Castro y Jesús Alberto Echeverri entre fines de la década de 1980 y principios de la del 2010. La pedagogía en su práctica actual deviene un taller intelectual y tecnológico, donde ciertas teorías, más exactamente ciertos conceptos, relatos, imágenes y luchas sociales por el saber-poder, son sometidos a una reconceptualización y proliferación constante en la medida en que siempre trabajan para producir saber y son ellos reproducidos en cuanto saber.

[53] Dichos conceptos reciben este nombre, según Echeverri, “en tanto mascullan y unen lo que las luchas y procedencias separan, son tanto una garantía de apertura como una seguridad de que las tendencias, escuelas y corrientes que se gestan en los estados nacionales, obedeciendo a la singularidad de sus culturas, no se reducen a las doctrinas hegemónicas a nivel internacional, sino que entrando en un diálogo con ellas salgan renovadas y fortalecidas” (2009: 6). Además, los conceptos articuladores relativizan la trascendencia y el aparataje de las determinaciones sociales, políticas y económicas que atraviesan el taller, al ubicarlo al mismo nivel de las conceptualizaciones y las experiencias de tipo pedagógico. Los conceptos articuladores “nos dotan de tacto para discernir lo complejo y captar una fuerza, un gusto, una valentía, un odio en la lucha por definir las emergencias (enfrentamientos) entre ciencias y saberes. Trazan el sutil

hilo de las fronteras” (p. 137). Por último, estos se desplazan mediante “la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, develando un universo tensional al [en el] interior del cual suceden prescripciones, regulaciones, traducciones, narraciones, paisajes, rostros magisteriales, personajes formación, fijación de ritmos y temporalidades, descripción de procedencias y enfrentamientos; señalan singularidades, establecen jerarquías y son indispensables para generalizar las diferencias entre el interior y el exterior de un CCP [campo conceptual de la pedagogía]” (p. 137).

[54] Estos cuatros conceptos son eslabones que nos conducen a generar o retomar preguntas que surgieron en las discusiones del proyecto PCEP acerca de la funcionalidad de las seis condiciones que la profesora Zuluaga enuncia como requisito para la existencia de un campo.

[55] Sumado a estos efectos, Pierre Bourdieu hablará del efecto de apriorización, el efecto de neutralización y el efecto de universalización. Según Jiménez Gil, quien trabaja estos efectos desde el enfoque del derecho, la apriorización, desde “el lenguaje jurídico combina elementos formados del lenguaje común pero además otros elementos extraños al mismo con el fin de hacer una retórica de impersonalidad” (s. f.: 13). En el de neutralización, por su parte, “los agentes utilizan determinados rasgos y giros sintácticos que resaltan tal impersonalidad con el fin de crear un sujeto universal” (p. 15). Mientras que en el de universalización, “El uso de términos que señalan la generalidad o impersonalidad de la norma jurídica es necesario para que se presuponga el logro de un consenso ético” (p. 15).

[56] El efecto de campo se engendra en el proceso mismo de formación de un campo, no es exterior, posterior o anterior a él; en otras palabras, constituye, en cuanto es constituido por lo que constituye.

[57] Una diferencia entre estos desplazamientos consiste en que en el segundo y tercer desplazamientos la crisis que experimenta la pedagogía crea serios interrogantes en torno a la institución, el sujeto y el saber, interrogantes que no alcanzan a resolverse en el proyecto PCEP. La diferencia se mantiene a pesar de que Zuluaga entiende “la institución, el sujeto y el discurso en un sentido plural y a la vez particular. Es decir, la institución educativa y otras que la circundan; un sujeto soporte de esa práctica y otro que obedece, y un discurso, la pedagogía y otros con ella relacionados. Estos tres elementos le aportaron a la práctica

pedagógica mayor movilidad analítica permitiéndole circular dinámicamente entre la interioridad y la exterioridad de la escuela" (2005: 23). En el segundo y tercer desplazamientos se destacan las sombras que se ciernen sobre el interior y el exterior de la escuela. Martínez y Orozco (2010), por ejemplo, hablan de la palidez del rostro del maestro; Quiceno (2010) distingue entre el docente, el maestro y el formador, mientras que otros como Barragán (2010) y Parra (2010) aluden a los cambios que conlleva para el maestro y la escuela la hegemonía del aprendizaje y las TIC sobre la enseñanza. Lo anterior, sin dejar de tener en cuenta que el concepto de enseñanza no caduca; en el caso de la enseñanza de las ciencias es un concepto que se disputa la hegemonía con el del aprendizaje (Palacio, Henao y Machado, 2010).

[58] Historicidad de la pedagogía en la medida en que sus objetos son históricos; me refiero a la enseñanza, la educación, la formación y el aprendizaje, los cuales devienen permanentemente.

[59] "Conjunto de conocimientos que no constituyen una ciencia pero que tampoco constituyen un amontonamiento de conceptos; son formados de las prácticas discursivas y pueden formarse o no a partir de ellos. No tenemos indicadores universales para identificar la red de elementos heterogéneos que conforman una positividad. Estos elementos no están reunidos de antemano; es necesario juntarlos a partir de una espacialización del discurso y del proceso, cuando se trata del análisis de un proceso de institucionalización" (Zuluaga, 1999: 146).

[60] La función de los registros documentales y visuales es hacer visibles las prácticas pedagógicas, ya sea como cuadros, relatos, fotografías, imágenes cinematográficas, personajes formación, rostros magisteriales e instituciones, como la escuela anexa, capaz de convertir en imágenes vivas de la sociedad las instrucciones de los manuales de pedagogía.

[61] Quiero decir que el discurso y la imagen se invisibilizan no en la invisibilización, sino en la visibilidad misma; de ahí que el juego de sus relaciones no se defina por su significado, sino por el lugar que ocupan en el discurso.

[62] Hall y Mellino (2011) le apuestan a un pensamiento sin garantías, sin las certezas de los determinismos establecidos de antemano y sin las estabilizaciones derivadas de las violencias epistémicas introducidas a nombre de las idealizaciones morales y políticas.

[63] Para Bohórquez Casallas (s. f., citado por Echeverri, 1989), la pedagogía solo tenía existencia en los decretos, como había sido pensada en 1826 durante el gobierno del general Francisco de Paula Santander; bastaba su enunciación en la ley para que se le considerara como existente.

[64] Un taller pedagógico se diferencia de un taller de producción de conceptos en la medida en que "trata de comunicar esencialmente un modus operandi, un modo de producción científica, que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo [el modus operandi] que viéndolo funcionar en la práctica" (Bourdieu, 2007: 164).

[65] A lo que me refiero es que el taller permite conocer y hacer visibles las condiciones de posibilidad de las obras que configuran la historia de un campo.

[66] El pensamiento relacional, "rompiendo con el modo de pensamiento sustancialista, conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función" (Bourdieu, 2007: 13).

[67] "La caracterización de ese proceso [el desencadenado por la preocupación de las escuelas en lo que a la instrucción se refería] es posible, entre otras cosas, gracias a esos registros llamados planes de escuela y a los expedientes que los incluyen. En ellos reconocemos claramente que las prácticas, las nociones y las instituciones (la enseñanza, el niño, la crianza, el hospicio, los planes, el maestro, etc.) son heterogéneas y están dispersas. Sin embargo, en su heterogeneidad, en su dispersión y hasta en su marginalidad, refieren una práctica de saber que existe como una positividad que eventualmente se convierte en condición para la especificación de un saber más formalizado" (Martínez, 2011: 23).

[68] Al respecto, Echeverri, retomando a Saldarriaga (2003), sostiene que es el concepto de tensión el que le permite convertir la lectura pedagógica en un instrumento útil en el momento de "diferenciar entre las quimeras o dilemas falaces de la práctica pedagógica de las que son efectivamente tensiones constitutivas, permite afirmar que mientras las primeras son nocivas y perversas, las segundas son constantes que si bien pueden llegar a ser desgarradoras, son ante todo polos mutantes necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios, y es allí donde se constituyen en ese poder inalienable del

maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar ese acto pedagógico" (2009: 14).

[69] Es necesario poner énfasis en que el proceso de formación de un CCNP que despierta en el segundo y el tercer desplazamientos no solo se relaciona con ciencias y saberes sin cohesión interna, sino también con la no ciencia, con la ideología, con la práctica política y social, y con aquella que niega y desconoce la pedagogía.

[70] Para Zuluaga y Herrera, una cultura pedagógica se entiende como "la constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001: 5); y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. Los universos temáticos constituyen modos de expresión más palpables del proceso de despliegue de las culturas (Arellano, 2001: 6); proceso que, en términos de Deleuze, involucra la producción de lo visible y lo decible" (2009: 27).

[71] El reproductivismo sometería a los procesos de formación de un CCNP a las determinaciones procedentes de las historias de la economía y la política. El externalismo, por su lado, convertiría dichas determinaciones en criterios de verdad para juzgar los procesos de reconceptualización y proliferación que se verifican en el CCNP. A diferencia del externalismo y el reproductivismo, la condición de posibilidad no designa un destino. En la medida en que los campos están compenetrados, sus relaciones se rigen por una complejidad que bloquea la instauración de causas que no se ven afectadas por los efectos que producen. La mejor expresión para comprender dicha compenetración nos la dona Loïs Wacquant (1995) cuando escribe que, para Bourdieu, habitus y campo designan nudos relacionales.

[72] Al respecto, Foucault señala que "el trabajo de una historia del pensamiento sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que las ha tornado posibles —hasta en su oposición misma—; o, más aún, lo que ha hecho posible las transformaciones de las dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones prácticas. La problematización responde a esas dificultades, pero haciendo algo completamente distinto a traducirlas o manifestarlas. Elabora al respecto las condiciones en que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en

responder. Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento" (Foucault, 1999, citado por Echeverri, 2009: 26).

LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO PROFESIONAL Y DISCIPLINAR. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente[1]

Andrés Klaus Runge Peña[2]

Juan Felipe Garcés Gómez[3]

Diego Alejandro Muñoz Gaviria[4]

La ciencia no ha tenido nunca otro fundamento que la creencia colectiva en los fundamentos que produce y que suponen el funcionamiento mismo del campo científico. La orquestación de los esquemas prácticos inculcados por la enseñanza explícita y por la familiarización que constituye la base del consenso práctico sobre las posturas propuestas por el campo, es decir, sobre los problemas, los métodos y las soluciones inmediatamente percibidas como científicas, encuentra ella misma su fundamentación en el conjunto de los mecanismos institucionales que aseguran la selección social y escolar de los investigadores […] la formación de los agentes seleccionados, el control del acceso a los instrumentos de investigación y de publicación, etc. (la traducción es nuestra).

Pierre Bourdieu

LA CONCEPCIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Colombia, desde el punto de vista pedagógico, parece uno de esos cuartos de maravillas o gabinete de curiosidades aparecidos durante el Renacimiento, en los que se coleccionaban y exhibían gran cantidad de objetos raros y extraños. En

nuestro contexto abundan “curiosidades pedagógicas y educativas” que producen todo tipo de sensaciones y de sentimientos. Por ejemplo, se hacen actos académicos que giran en torno a la pregunta por la importancia de la pedagogía para la formación docente. Imagínense lo curioso, por no decir ridículo, que sería un acto académico de medicina donde su pregunta central fuera aquella acerca del papel de la medicina para la formación de médicos o un acto nacional de química que aglutinara a académicos de gran talla para discutir sobre la importancia de la química para la formación de expertos y profesionales en química. Pero no solo los académicos —para no hablar únicamente de los pertenecientes al campo disciplinar y profesional de la pedagogía— utilizan la expresión “pedagogía” para referirse a cosas bien distintas, sino que, en muchas de las esferas del mundo social, su uso, de un modo u otro, hace evidente y constata también su abuso: los agentes del tránsito hacen “comparendos pedagógicos”; en las zonas de conflicto se intenta desarrollar “pedagogías de la tolerancia”; se habla de “pedagogía del cuerpo”, de “pedagogía de la pregunta”, de “pedagogía del texto”, de “pedagogía de la caricia”, y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, habla ya de una “pedagogía de la requisa” en las escuelas y colegios. Colombia es un país en el que pululan y proliferan constantemente concepciones diferentes, curiosas y hasta irritantes de pedagogía. Hay, pues, pedagogía de todo, por doquier y en todo momento. De igual manera sucede con la educación[5] y con sus definiciones confusas, en unos casos, y extravagantes, en otros —esto para no continuar mencionando sus usos y abusos—. Concordando con Brezinka, uno de los representantes más importantes del racionalismo crítico en pedagogía, el “hecho incontrovertible es que en la terminología pedagógica domina una gran confusión” (1990: 29).

De la risa lacrimosa que todo esto produce, ligada inevitablemente a un cierto sentimiento de desesperanza y desconsuelo —sobre todo para quienes se reconocen como parte de un campo que, por diferentes razones, no goza de una buena reputación ni académica ni social—, surge el interés por desarrollar este escrito. El interés que nos une es aportar para la discusión nacional unas posiciones, “fundamentadas por supuesto” (Bourdieu, 1975: 96), que pretenden cualificar la argumentación sobre la pedagogía entendida como campo profesional y disciplinar. Estas posiciones, por tanto, permiten poner en evidencia nuestra ubicación en dicho campo y la posibilidad, a su vez, de argumentar desde ahí sobre la profesionalidad docente. La tesis es que, debido a la falta de consensos mínimos propios de un campo disciplinario —que se dan en muchas otras latitudes del mundo— y a la precaria fundamentación pedagógica —o convergencia de expectativas—, no existe algo así como una

comunidad de discusión más o menos consolidada en Colombia que permita la existencia, institucionalización y reconocimiento de un campo disciplinar con su experticia, su autoridad científica (Bourdieu, 1975: 97) y sus profesionales. Debido a ello, cualquiera se arroga para sí el derecho de hablar sobre asuntos pedagógicos sin reconocer unas tradiciones, sin sustentar pedagógicamente su lugar de enunciación, sin tener claridades conceptuales y sin reconocer una historia de las problematizaciones en el campo. Y a ello se suma que muchas de las diferentes formas de reivindicación y defen- sa de la profesión docente en el país —muy celebradas por unos, la gran mayoría, podríamos decir— han pasado a convertirse, curiosa y paradójicamente, en un "sofisma de distracción" que ha fungido hasta nuestros días como criterio para depotenciar las reflexiones pedagógicas sobre su relativa autonomía, en términos teóricos, conceptuales y problematizadores, y, en consecuencia, han llevado a una clase de freno u obstáculo en el proceso de disciplinarización de la pedagogía misma en Colombia —como se evidencia en la Resolución 5443 de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2010)—. Los modos de institucionalización y profesionalización de la actividad docente en nuestro contexto, poco debatidos por la comunidad académica de expertos y ampliamente controlados por el Estado, han llevado a que lo pedagógico, o se trate como un asunto inefable y esotérico,[6] o se lo conciba como un problema de capacitación —y regulación social—[7] en un oficio. En consecuencia, ha hecho que la pedagogía, como saber disciplinar y académico, no alcance visibilidad ni institucional, ni académica, ni social, sino al costo de la anterior concepción, es decir, como eficiencia en un hacer, cuya muestra más fehaciente en la actualidad es, de nuevo, la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, donde las instituciones formadoras de docentes quedaron reducidas a una función profesionalizante; y la profesión docente, a un quehacer de "calidad" aplicacionista.

Hasta tanto no se reivindique mayoritariamente la pedagogía (ciencia de la educación, ciencias de la educación, ciencias educativas, estudios en educación)[8] como un campo disciplinar y profesional, la profesión docente no dejará de estar en arenas movedizas, ni dejará de ser controlada social y estatalmente por otras instancias, y la pedagogía no dejará de ser entendida como un simple "enseñar bien". ¿Cómo entender, pues, la pedagogía de manera que, primero, con ello no se reduzca su significado en aras de designar el solo hacer para aludir al educar o enseñar bien? ¿Cómo entenderla de forma que, segundo, aluda a lo disciplinar y académico-universitario como cualquier otra disciplina de las ciencias sociales y humanas? ¿Cómo entenderla de modo que, tercero, también se reconozca el ámbito de lo profesional y de lo práctico, es decir, que el hecho de reconocer su

carácter universitario y disciplinar no lleve a la invisibilización del ejercicio profesional docente y a las formas de saber que ahí están en juego? La salida posible que vemos para ello es la de sustentar la pedagogía como un campo[9] disciplinar y profesional.

LA PEDAGOGÍA COMO CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL

Comencemos por dar claridad sobre el concepto de campo. Siguiendo a Bourdieu, el campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos ocupan la "nobleza de Estado", es decir, el derecho a hablar y en el que se ejerce una suerte de vigilancia discursiva (conceptual) —es un espacio donde ni todo el mundo puede hablar ni se puede decir de todo—.[10] Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64).

Existen diferentes tipos de campos, definidos en torno a los bienes en juego, las reglas y los agentes: el campo cultural, político, social, profesional, intelectual, artístico, científico, académico y, en este caso, el pedagógico-educativo, etc. Todos los campos están incluidos dentro de un tipo de campo político que atribuye a los agentes una posición y función específicas. De ahí que para un análisis de los campos sea importante considerar las relaciones de poder. Los campos disciplinares se distinguen por una lucha por el "monopolio de la competencia científica", por la "nobleza de Estado", según proyectos que son, a la vez, teóricos y políticos, es decir, que son formas de "poder-saber" en el

sentido de Foucault. Así, la lucha por la autoridad científica es necesariamente una lucha, al mismo tiempo, política y científica; su única singularidad es que opone entre sí a productores que tienden a no tener otros clientes que sus mismos competidores (Bourdieu, 1975). Los bienes simbólicos en los campos disciplinares tienen la característica específica de poder ser consumidos únicamente por quienes poseen el código necesario para descifrarlos —las categorías de percepción y de apreciación que se adquieren dentro de la disciplina—, es decir, por quienes han adquirido el habitus que les permite ingresar a ese campo y, una vez ahí, profesar o hacerse expertos.

Los agentes son actores provistos de un habitus y de cualidades determinadas (socialmente constituidas) que les permiten pertenecer o no a un campo en concreto y definir su posición en él. La existencia del campo y la proliferación de recursos que lo mantiene se da en la medida en que se incrementa el número de agentes que se forman dentro del campo como investigadores, profesores o profesionales, y en cuanto este grupo de agentes adquiere legitimidad y obtiene más recursos y mejores condiciones materiales, culturales y sociales para realizar sus prácticas científicas y profesionales, ganando terreno en el campo científico y académico. Lo cual viene reflejado también en la proliferación de bienes simbólicos (conocimientos, conceptualizaciones, teorías, etc.) que son generados por este grupo de agentes en sus prácticas científicas y académicas. A partir de acá se produce e integra un acervo cultural (de conocimientos y saberes científicos) que retroalimenta no solo la reproducción y la consolidación del campo mismo, sino el avance del conocimiento como tal. Esto, a su vez, permite la institucionalización del campo como comunidad de discusión con sus expertos y profesionales. Así pues, la consolidación del campo disciplinar se genera en la medida en que se legitima su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico-metodológicos comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo. Esta consolidación es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la reproducción del campo.

De acuerdo con Hofstetter y Schneuwly,

postulamos que un campo disciplinar puede ser útilmente conceptualizado como una “red de comunicación” diseñada para producir conocimiento. Para entender

tal red tres niveles de la realidad social tienen que ser estrechamente articulados:

– El producto de esa red de comunicación, es decir, su “oeuvre”; ésta es generalmente su producción escrita que contiene los resultados provisionales del proceso de producción de conocimiento. Las publicaciones materializan esa producción y son, por tanto, consideradas generalmente como la encarnación por excelencia de la disciplina.[11]

– Esta producción está garantizada por una infraestructura material compleja: universidades, institutos, laboratorios, pero también por asociaciones y sociedades, y, apoyadas por esas instituciones y grupos, por los diferentes medios editoriales. Esta infraestructura es la condición de producción de conocimiento en dos sentidos: al garantizar las condiciones materiales y al proveer, simultáneamente, el espacio social en el cual la comunidad de discurso se forma y con la cual se identifica.

– La comunidad de discurso se refiere a los distintos discursos producidos por la interacción entre actores que tienen que ver con el conocimiento. Esas interacciones incluyen prácticas de recepción integradas (integral) a la producción de conocimiento, bien sea localmente en institutos y laboratorios o, en un nivel más complejo, en asociaciones, sociedades, congresos, conferencias u otros espacios diseñados para facilitar el intercambio de ideas y proyectos, para discutir métodos y resultados, o donde se forman las controversias y alianzas entre los actores. Tales comunidades son la arena en la cual los resultados de investigación son escuchados y debatidos por primera vez; ellas permiten la recepción como la producción de resultados de investigación y determinan, en gran medida, su comprensión e interpretación (2004: 575-576).

Esa identificación institucional implica, entre otras cosas:

– Un cuerpo de profesores investigadores y de educadores enseñantes propio de la disciplina y del ámbito profesional.

– La existencia de cursos que le son propios a la formación universitaria

(profesional).

– El otorgamiento de diplomas y certificados.

– El reconocimiento institucional por otros organismos e instituciones de investigación.

– La existencia de revistas especializadas ligadas al campo.

– La existencia de redes y formas de intercambio nacionales e internacionales.

Así pues, un campo disciplinar no solo se caracteriza a partir de sus instituciones; es necesario incluir, para su estudio, sus temáticas y objetos de investigación, sus redes de comunicación, las reglas y convenciones sociales, sus programas y prácticas de docencia.

Uno de los rasgos distintivos de la pedagogía como campo disciplinar y profesional es el de su complejidad y pluralidad, y su relación constante con un campo profesional de referencia. Por ello, es importante considerar sus procesos de estructuración en términos de los procesos de disciplinarización[12] secundaria, en el sentido de que, para su análisis, no se puede dejar de lado el campo profesional de referencia. El aspecto profesional dentro del campo de la pedagogía cobra particular relevancia en la medida en que, en su interior, los procesos de profesionalización adquieren unas particularidades a las que es necesario atender al margen o en relación con los procesos de disciplinarización.

Si los grupos profesionales se esfuerzan por lograr statu quo, el privilegio y la influencia social […] además de “hacer realidad” muestran al mismo tiempo su capacidad de autonomía, ya que sin este requisito es imposible lograr ese control de la propia actividad que la profesión busca. La cuestión de la autonomía va a convertirse, por tanto, en uno de los temas claves que en adelante provocará a la teoría de las profesiones, hasta el punto de que se convertirá en una de las variables fundamentales en la explicación de los procesos de profesionalización (Sáez, 2007: 36).

Los procesos de profesionalización comprenden procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, el dominio y el manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina. En tanta complejidad, la formación profesional queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito de la realidad. Para Sáez (2007: 36 y ss.), el significado de una profesión en cuanto capital humano, es decir, su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objeti-vas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la solución de determinado problema.

Con procesos de profesionalización[13] se alude a que:

– La profesionalización es un proceso.

– Estos procesos tienen un carácter discontinuo, no lineal, ni rígido.

– Suponen avances, retrocesos, etc.

– Están marcados por contradicciones, riesgos.

– Suponen formas de unilateralización —reduccionismo— o extremada amplitud y desdiferenciación.

– Están constituidos por sucesos, acontecimientos y circunstancias de diversa índole.

– Están sujetos a influjos de diferentes tipos, como políticos, culturales, sociales, académicos y económicos. Influjos que pueden darse en sus dinámicas internas o por efectos externos.

– Se encuentran asociados a asuntos como autonomía, reconocimiento,

visibilización, monopolio y hegemonía sobre un determinado campo de acción, o dominio y competencia con respecto a una determinada jurisdicción laboral. Aspectos que tienen que ver con la identificación y la diferenciación de la profesión y que remiten al campo profesional de referencia.

– Están vinculados a dinámicas y asuntos que legitiman dicha profesión o no, bien sea profesionalizándola y desprofesionalizándola.

Entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de saber pedagógico. En ese sentido, entendemos la producción de conocimientos y de saberes —la actividad científica o ciencia— como una actividad humana que tiene lugar en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos, sin olvidar por ello la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones que constituyen la práctica científica y la praxis educativa misma. Entendemos la pedagogía, a partir de su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, como un campo disciplinar y profesional. Esto comprende, tanto una idea de pedagogía como un conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre la praxis educativa (educación) en su sentido amplio y en sus múltiples formas, como una idea de pedagogía en el sentido de una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y cuya tarea es estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno bajo sus aspectos particulares y deslindado de otros fenómenos de la vida.

Utilizamos la expresión “campo disciplinar y profesional” porque una particularidad de la pedagogía, comparable a la medicina y a la jurisprudencia, es que ella forma parte de esas disciplinas científicas complejas que uno no puede concebir si no es en relación con unos campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización (Herzog, 2002; Hofstetter y Schneuwly, 2002a). De ahí el concepto de campo,

porque con él, por un lado, se hace alusión a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —de saber pedagógico— y, por otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos —con las diversas formas de la praxis educativa— de referencia y con los saberes profesionales (Hofstetter y Schneuwly, 2002b: 1 y ss.) —saberes experienciales, saberes qué, saberes cómo, saberes hacer, sabe- res prácticos, saberes estratégicos, entre otros— que resultan de ahí. Este campo abarca, entonces, prácticas y discursos que tienen un cierto régimen de coherencia, a partir del cual es posible ubicar y visibilizar continuidades, rupturas, quiebres, funcionamientos, semejanzas, vínculos, etc.

Habría que tener en cuenta tres dinámicas para una comprensión más adecuada del campo profesional y disciplinar de la pedagogía. Existe, en ese sentido, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina, los desarrollos en la profesionalización docente y los desarrollos de la educación como praxis social. Con ello se alude, de igual manera, a los dos polos de una relación en la que, por un lado, está la pedagogía como disciplina, cuyos procesos de constitución y desarrollo tienen que ser concebidos en vínculo con sus campos profesionales de referencia y en la que, por otro, están unos campos de ejercicio profesional de la docencia y unos profesionales que se despliegan y cualifican con respecto a la disciplina pedagógica (Hofstetter y Schneuwly, 2007). La evolución del campo disciplinar marca la evolución de las profesiones educativas, y viceversa, en una interrelación dialéctica que se refuerza mutuamente. La pedagogía como un “campo disciplinar profesionalizante implica una imbricación estrecha entre profesión y disciplina” (Hofstetter y Schneuwly, 2007: 12). Ella surge de las profesiones educativas —prácticas educativas— que la han preexistido y que han venido elaborando aquellos saberes —pedagógicos— gracias a los cuales aquella se ha constituido, en un segundo momento, como disciplina académica.

La pedagogía es, pues, un ejemplo prototípico de disciplinarización de dominancia secundaria, la cual, por un lado, genera una gran heteronomía en el campo, y hace de él un ámbito pluridisciplinar y, por otro, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia (cf. Hofstetter y Schneuwly, 2002c: 10), es decir, en relación con la profesión docente y sus desarrollos. Con esta orientación, como lo dice Prondczynsky, se

rompe la supuesta continuidad entre la reflexión orientada teóricamente y la acción orientada por la praxis, resultado de las autodescripciones de una pedagogía como ciencia en aras de su identidad y se ablanda la discontinuidad de la investigación, la reflexión y la acción. Entre ciencia (teórica), saber (pedagógico) y praxis (educativa) ya no media más la idea de un continuo racional (1992: 247).

CONSECUENCIAS PARA LOS PROFESIONALES DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

Para comprender mejor lo que implica el reconocimiento de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional, una tarea fundamental es revisar la concepción de pedagogía predominante en Colombia, a saber: la de "la pedagogía como saber del maestro sobre su práctica de enseñanza" (Vasco, 1995; Zuluaga, 1999) o como "disciplina reconstructiva" (Mockus et al., 1995). Esta perspectiva de pensamiento que opera bajo la idea de que la pedagogía es el saber específico del maestro o que es exclusivamente la reflexión que el maestro hace sobre su práctica tiene como consecuencia el que la pedagogía quede reducida a un saber sobre la práctica, circunscrita, además, a las instancias educativas institucionalizadas. Si bien es cierto que las perspectivas no son tan simples como son presentadas aquí, con frecuencia la lectura que se hace de esta concepción de la pedagogía intrínsecamente vinculada a la práctica del maestro no permite una perspectiva más amplia de los conceptos y los problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

No podemos seguir pensando que la consolidación de la pedagogía como un campo profesional y disciplinar deba quedar circunscrita a la práctica de los maestros y las maestras en contextos escolares. Es tiempo de empezar a abrir el espectro de problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía a temas como la formación, la constitución de subjetividades en espacios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos en clave pedagógica y trabajar con un concepto amplio de educación. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación de un hacer. Una perspectiva tal presenta, como solución a todos los problemas, propuestas de investigación tendientes a

mejorar las prácticas docentes en el servicio educativo. Bajo esa lógica, el "maestro reflexivo e investigador" no es más que otra figura sujeta a la vigilancia y el control estatales.

Quizás estemos en mora de pensar el campo disciplinar y profesional de la pedagogía como un espacio de producción de saber donde existen quienes se dedican a producir saberes pedagógicos, sin que necesariamente estén vinculados a las prácticas de enseñanza o a educar en contextos escolares o lo que haga sus veces. En ese sentido, es hora ya de distinguir, sin menosprecio de ninguno, entre aquellos profesionales que se dedican a enseñar y a educar, y otros dedicados a ser investigadores (Díaz, 1999: 203). Esto no implica que necesariamente los primeros no investiguen y los segundos no enseñen en instituciones educativas de los niveles de básica y media del servicio educativo; lo que sí implica es que, para ambos, en cuanto profesionales, debe existir un campo de producción de conocimientos como soporte de la praxis investigativa o de enseñanza. Un campo en el que sea posible dialogar con otros campos del saber, en los cuales podamos encontrar insumos para la reflexión sobre la formación, el aprendizaje, la instrucción, la propia enseñanza, etc., insumos para reflexionar sobre nuevos escenarios y contextos educativos, la historia, los problemas sociales y políticos, los asuntos culturales e interculturales, y un largo etcétera.

Se impone entonces que empecemos a distinguir en nuestro lenguaje cotidiano, para no confundir al "pedagogo" con aquellos maestros que tienen excelentes prácticas de enseñanza, es decir, con los buenos profesionales prácticos. Es oportuno distinguir entre aquel profesional que desarrolla su trabajo académico como científico de la educación y que no es necesariamente un buen enseñante, y un buen maestro que no necesariamente está vinculado a la producción de saber en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Ello no quiere decir, queremos insistir en ello, que no haya enseñantes investigadores o que no haya investigadores buenos docentes.

Invitamos a una discusión sobre lo que implica ser profesional, es decir, alguien que profesa un saber o un hacer, y que debe estar en condiciones de soportar su experticia, bien sea teórica o bien sea práctica, en un campo disciplinar; de lo contrario, su profesión queda al arbitrio de otras instancias. Una amarga experiencia que con frecuencia vivimos cuando el Ministerio de Educación Nacional propone establecer las "competencias del educador" o cuando en los exámenes estatales para la vinculación de docentes no se examina la experticia

práctica. Si se entiende la pedagogía como el “enseñar bien”, los educadores y enseñantes, más que profesionales, resultan ser concebidos como funcionarios de los que se dispone a placer y a los que se señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer. En tal sentido, no es de sorprender tampoco que desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros —como lo importante es el saber específico y no el saber práctico, estratégico y procedimental—. De igual modo, si no cambiamos nuestra concepción de la pedagogía, serán otros profesionales los que hegemonicen las reflexiones sobre la educación en Colombia, otra forma de subordinar e invisibilizar no solo al mismo maestro, sino también a quienes de un modo u otro nos dedicamos a la investigación en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

Es importante introducir en el debate una reflexión sobre los lugares de enunciación y de legitimación que solemos asumir cuando hacemos contribuciones al campo disciplinar y profesional de la pedagogía, pues con mucha frecuencia las producciones de saber son legitimadas desde saberes que, si bien dialogan con la pedagogía, con frecuencia la subordinan. Es muy frecuente encontrar producciones del campo que no legitiman la producción de saber en el campo profesional y disciplinar de la pedagogía, sino en las disciplinas y ciencias que son enseñadas, como en el caso de las matemáticas, por ejemplo, cuyas producciones de saber se legitiman desde las mismas matemáticas y con muy poco reconocimiento de la pedagogía. Este tipo de posiciones permiten leer, desde otros campos del saber, que el campo profesional y disciplinar de la pedagogía en Colombia aparentemente no tiene conceptos ni problemas propios.

Finalmente, entender la pedagogía como “el enseñar bien”, como “un saber del maestro sobre sus prácticas de enseñanza”, hace de las facultades de educación y de otras instancias formadoras de docentes centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan avocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional. Se forman supuestos profesionales que no están en condiciones de profesar saber alguno y que apenas pueden dar cuenta de sus prácticas cotidianas, de sus desempeños (Díaz, 1999: 203). Es el caso de la Resolución 5443 de 2010, con la que se reconoce la profesión docente (licenciaturas) como orientada a la praxis, pero no como algo científico o como una profesión para la

producción de conocimientos científicos. De manera que lo que se propone es un modelo de experto profesional más como funcionario que como productor de saber pedagógico, precisamente porque no se lo hace perteneciente a una base de saber y a sus dinámicas de producción de capital simbólico —conocimientos y saberes pedagógicos—. En tal sentido, propuestas como la vinculación de profesionales al servicio educativo que provienen de otros campos disciplinarios y profesionales diferentes a la pedagogía no son para nada casuales o extrañas.

La tarea de defender la profesionalidad de los maestros y las maestras no puede desvincularse del arduo trabajo de consolidar un campo disciplinar y profesional de la pedagogía que soporte no solo la producción de saber en educación, sino que contribuya a ampliar el espectro de conceptos y problemas vinculados a la práctica complejísima de la enseñanza en las instituciones educativas y las formas de educación en otros escenarios y contextos educativos, es decir, que aporte a la consolidación de las profesiones educacionales (Díaz, 1999: 203). Así, todo profesional, esto es, alguien que profesa un saber o un hacer, debe estar en condiciones de amparar su experticia en un campo disciplinar; de lo contrario, su profesión queda al arbitrio de otras instancias. Si se entiende la pedagogía, como en nuestro contexto, como el “enseñar bien”, los educadores y enseñantes, más que profesionales —ya que no están en condiciones de profesar—, no podrán ser concebidos sino como funcionarios sin experticia y, por tanto, sin la posibilidad de aportar al saber pedagógico ni al saber profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. Sociologie et sociétés, 7(1), pp. 91-118.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

Brezinka, Wolfgang. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Barcelona: Herder.

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Díaz Villa, Mario. (1999). Sobre la formación educativa. En: AA. VV. Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación. Compilación de documentos preparados por distintos autores. Bogotá: Secretaría General del Icfes, División de Procesos Editoriales.

Fayad Sierra, Javier. (2010). Adquirir el don de la pedagogía significa defender la profesión docente. En: Martínez Boom, Alberto y Álvarez Gallego, Alejandro. (Comps.). Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá: Magisterio.

Herzog, Walter. (2002). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. En: Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (Eds.). Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswisseschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (Eds.) (2002a). Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswisseschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (2002b). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. En: Hofstter, Rita y Schneuwly, Bernard. (Ed.). Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (Eds.) (2002c). Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (2004). Introduction. Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. En: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Special Issue: The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences, 40(5 y 6), pp. 569-589.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (Ed.). (2007). Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin 19 -

Première moitie du 20e siècle. Berne: Peter Lang Verlag.

Mialaret, Gaston. (1991). Pédagogie générale. París: PUF.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 5443 de 2010, por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf.

Mockus, Antanas et al. (1995). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Magisterio.

Prondczynsky, Andreas von. (1992). Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (68), pp. 241-259.

Runge Peña, Andrés Klaus. (2008). Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Runge Peña, Andrés Klaus. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: Sáenz, Javier. (Ed.), Pedagogía, saber y ciencias. Bogotá: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia.

Runge Peña, Andrés Klaus. Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico. (Mimeo).

Sáez Carreras, Juan. (Coord.) (2007). Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Serna Dimas, Adrián Eduardo. (2004). Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vasco M., Eloísa (1995). Maestros, alumnos y saberes, investigación y docencia en el aula. Bogotá: Magisterio.

Zambrano Leal, Armando. (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de

docentes. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

---

[1] Este artículo fue publicado en la Revista Educación y Cultura, 88, 2010, pp. 46-55.

[2] Licenciado en Educación: Inglés-Español, de la Universidad de Antioquia y doctor en Ciencia de la Educación, de la Universidad Libre de Berlín. Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (ΦορμαΦ). Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co.

[3] Filósofo de la Universidad de Antioquia, candidato a doctor en Educación, Estudios Interculturales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y becario de Colciencias. Docente del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (ΦορμαΦ). Correo electrónico: fegarces@gmail.com.

[4] Sociólogo, especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen; magíster en Psicología, de la Universidad de San Buenaventura, Medellín y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura y miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (ΦορμαΦ). Correo electrónico: diegomudante@hotmail.com.

[5] “Con el incremento extraordinario que la literatura pedagógica ha experimentado en los siglos XIX y XX la confusión terminológica lejos de disminuir ciertamente que se ha hecho mayor. Confusión que se extiende a todo el ámbito internacional, y tanto en el Este como en el Oeste. Desde luego que

cada uno de nosotros aporta una ‘preinteligencia’, adquirida espontáneamente, acerca del significado corriente de la palabra ‘educación’; pero también es cierto que en las distintas personas tiene un contenido diferente, a la vez que esos contenidos son bastante confusos en la mayoría de los casos” (Brezinka, 1990: 40).

[6] Dos ejemplos de esto: “Se podría adelantar que la pedagogía es […] una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y de aprendizaje, lo cual significa simbólicamente que está ubicada ocultamente en el sujeto educador y, en tanto es una fuerza sui generis, reactiva el hacer y el actuar docente” (Zambrano, 2001: 19). “Consideramos que el don de la pedagogía no es una mercancía, es una representación compleja de un quehacer de la formación para aprender y enseñar en un contexto particular […] El don que argumentamos no es tangible y afecta la condición subjetiva y social del ser humano, no tiene porque [sic] depender exclusivamente de su capacidad de ser medible o valorado como algo que se adquiere materialmente […] Las características y condiciones para recibir el don de la pedagogía están en el adentro del saber que representa el don mismo; en nuestro caso, adquirir el don de maestro está en el adentro de las características y condiciones del saber pedagógico y de la pedagogía” (Fayad, 2010: 234-237; las cursivas son nuestras).

[7] Dicha regulación se expresa respecto del control y la vigilancia por instancias que tienen la mayor injerencia sobre las políticas educativas en sus diferentes configuraciones históricas y sociales: organismos transnacionales relacionadas con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) u organizaciones vinculadas a bloques de comercio y desarrollo (Organisation for Economic Co-operation and Development —OECD—), por ejemplo. En el plano nacional, el Ministerio de Educación, las secretarías departamentales y municipales, organismos no gubernamentales asociados a gremios económicos, entre otros.

[8] Vamos a utilizar la expresión “pedagogía” para designar, en un sentido amplio, el campo disciplinar y profesional que se ocupa de la educación en sus múltiples formas y dimensiones. En tal sentido es equiparable, guardando las debidas proporciones, al de “ciencia de la educación” (Erziehungswissenschaft) alemana, al de “ciencia educativa” (educational science) anglosajona y, hasta cierto punto, al de “ciencias de la educación” (sciences de l’éducation) francófona. Esta última advertencia es para llamar la atención sobre el hecho de que la división entre “ciencias de la educación” y “pedagogía” (cf. Mialaret, 1991) no ha sido funcional dentro del contexto colombiano y que las explicaciones que recurren a

dicha división evidencian la extrapolación, incluso anacrónica, de una problemática que no ha sido asunto de preocupación en el país ni a la luz de los procesos de institucionalización de las facultades de ciencias de la educación o de educación, ni a la luz de los procesos mismos de disciplinarización de la pedagogía (cf. Runge, 2008 y 2010).

[9] Un intento de conceptualización pionero en esta línea de reflexión en Colombia es el trabajo de Mario Díaz Villa, El campo intelectual de la educación en Colombia (1993); no obstante, resulta bastante reduccionista en un doble sentido: por un lado, por su marcada herencia reproduccionista que no le permite ver la creatividad, la resignificación, la apropiación y la resistencia a los agenciamientos —prácticas— que se dan en el campo —pedagógico— y, por otro, y lo más importante, por su precaria concepción de lo pedagógico, contrastada, por ejemplo, con la que aquí se expone. De ahí el uso poco adecuado de su concepto de campo intelectual de la educación, en el que sustenta su trabajo, pues teoría —intelectualidad— no se reduce a universidad, y práctica —lo pedagógico— no se circunscribe únicamente a un campo educativo aplicado institucional. No obstante, hay que abonarle a su trabajo el hecho de que se presenta como un intento, con sus moles y bemoles, de diferenciación teórica, mas no institucionalizada, entre disciplina y profesión, o mejor, entre un campo profesional y un campo disciplinar, so pena de su visión deficitaria del -profesional práctico con respecto a la producción de saber pedagógico. De ahí que la diferenciación entre campo intelectual de la educación y campo pedagógico —diferenciación que actualiza el clásico debate entre teoría y práctica— tenga que ser reconceptualizada desde un marco de comprensión más amplio que venga planteado en términos de las diferentes formas de producción de saber pedagógico y de un proceso de disciplinarización secundaria, como acá se propone. Un trabajo reciente en esa perspectiva de socioanálisis y con problemas similares frente a la concepción de lo pedagógico es el de Serna Dimas, Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública (2004), donde la pedagogía es vista simplemente como un asunto de mediación y transmisión circunscrito, además, a la escuela.

[10] En pedagogía sucede algo muy curioso: cualquier académico, intelectual, profesional, político, persona, institución o grupo ajeno al campo (es decir, que no conoce su historia, sus problemas, sus conceptualizaciones, etc. —que no tiene el habitus—) puede hablar de asuntos pedagógicos sin ninguna restricción y pasa inmediatamente a ser parte del campo. Imagínense a cualquier académico, intelectual, profesional o político ajeno a la química o la medicina que

pretendiera decir algo sobre estos saberes desde cero y sin ningún habitus: ese sí no entraría a esos campos, sería tildado de “tonto” y no gozaría de ninguna legitimidad, mientras que en el campo de la pedagogía pasaría hasta por genio. Hay que añadir, en ese sentido, que el objeto de las disciplinas académicas y de los profesionales en un campo específico no es producir solo conocimiento en sí mismo, sino que este cumpla con los requisitos de pertinencia temática (respecto de un objeto en el dominio de un campo), integración conceptual (en relación con la problemática teórica predefinida) y calidad metodológica (en cuanto está sujeto al compromiso que el discurso científico tiene con la “verdad”).

[11] El modo específico de comunicación en la ciencia —así como el pago en el sistema económico— es la publicación. Esta representa el acto comunicativo básico que genera, continúa y reproduce el proceso de autodiferenciación y autoproducción de la comunidad de discurso.

[12] Por proceso de disciplinarización entendemos, siguiendo a Mucchielli (1998), el análisis, a largo y mediano plazo, de cómo los intelectuales, investigadores e instituciones crecen para especializarse en la investigación y la docencia. Se trata de entender cómo se (re)definen nuevas áreas y cómo —y en qué condiciones— emergen nuevos campos disciplinarios de las nuevas comunidades científicas y sociales. Una atención particular se les presta a los procesos de diferenciación (interna y externa), gracias a los cuales se (re)definen nuevos dominios de saber o campos disciplinares vía fusión, fisión o ampliación hacia un nuevo territorio de indagación poco o nada explorado dentro del territorio de las disciplinas. Esta diferenciación, entendida en términos neosistémicos, alude al proceso de formación de (sub)sistemas gracias a su disociación de otras esferas de la acción social y se refiere al esquema emergente de la reestructuración interna de ese sistema. Los campos disciplinares académicos se presentan, entonces, como las primeras unidades de una diferenciación interna del sistema científico moderno y se pueden entender como redes de comunicación autorreguladas y autopoiéticas.

[13] Los procesos de institucionalización se refieren a la materialización social de los saberes qué y cómo de los campos disciplinares y profesionales. Es decir, son la concreción social de saberes y prácticas sociales.

PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN, MARGINALIDAD Y CRISIS EN COLOMBIA (1978-1990)[1]

Alexander Yarza de los Ríos[2]

La investigación cumple una función determinante dentro de esta tarea; en primer lugar como medio para escudriñar la realidad escolar, para descubrir el verdadero origen de la crisis educativa, para comprender qué se enseña y qué se transmite a través del aparato escolar, qué tipo de saberes están circulando en el aula y de qué manera se transmiten los valores en la institución educativa. En segundo término, corresponde a la investigación formular nuevas alternativas educativas, ayudar en el proceso de clarificación y consolidación de un sistema que responda a los problemas planteados por la desigualdad y a la superación de la marginalidad e injusticia sociales

M. C. de Ferro

Las agencias internacionales de la educación hablan, en la actualidad, de “crisis” y de “marginación”. El “Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010. Educación para todos. Llegar a los marginados” (Informe EPT), precisa:

En efecto, todavía estamos bregando con el impacto de largo alcance que la crisis económica y financiera global ha provocado no sólo en los sistemas bancarios del mundo entero, sino en todos los sectores del desarrollo humano, incluido el de la educación. Nos hallamos en una encrucijada. O bien continuamos como si no hubiera ocurrido nada y corremos el riesgo de arruinar los progresos considerables logrados en el último decenio, o bien hacemos que la crisis constituya una oportunidad para crear sistemas educativos sólidos capaces de fomentar la integración y poner un término a todas las formas de marginación

(Unesco, 2010: 3).

En el informe se describen y analizan los grados de marginación y exclusión en ochenta países del mundo, respecto de la baja escolaridad, las barreras para el acceso a la escuela, la estigmatización y discriminaciones, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma y la discapacidad, todo lo cual retrasa los progresos hacia la educación para todos, ante lo que propone crear sistemas educativos integradores que amplíen el acceso de los grupos excluidos, mediante el acercamiento de las escuelas a las comunidades marginadas, la generación de programas educativos que ofrezcan una "segunda oportunidad", la mejoría del entorno del aprendizaje, la centralización de la ayuda financiera y pedagógica en las escuelas desfavorecidas y la dispensa de una enseñanza intercultural y bilingüe (Unesco, 2010: 5). Del diagnóstico, presentado ampliamente en el informe, se sugirió un plan en diez etapas para superar la marginación.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su política de Educación de calidad. El camino de la prosperidad (Ministerio de Educación Nacional, 2010b), planteó como una de sus metas "cerrar las brechas" y formuló la pregunta: ¿cómo vamos a disminuir las brechas de inequidad? Y la respuesta sintética consiste en generar oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. En el discurso pronunciado por el presidente Juan Manuel Santos el día del lanzamiento de la política educativa, expresó lo siguiente:

Para mi gobierno, la educación es la herramienta más poderosa para generar equidad. Ha sido, es y será siempre, la manera más efectiva de crear igualdad de oportunidades. Para construir una sociedad más justa, necesitamos que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades, que todos puedan acceder al sistema educativo y que el mérito determine su éxito. Porque de eso se trata la educación: de abrir puertas que estaban cerradas, de crear oportunidades y opciones de vida. En el fondo estamos hablando de libertad. La educación nos da la libertad de escoger, la libertad de superar nuestras condiciones sociales, la libertad para construir nuestro propio destino (Ministerio de Educación Nacional, 2010a).

“Crisis”, “marginación” y “cierre de brechas de inequidad” se tejen y posicionan como integrantes de unos lugares estratégicos del discurso nacional e internacional del campo de la educación.

Así mismo, en el Informe EPT y en la política de calidad de la educación, la pedagogía se manifiesta como recurso y ayuda pedagógica, aparece como lo pedagógico, desde una dimensión eminentemente operativa.[3] Esta forma de existencia de la pedagogía en el campo de la educación (Martínez y Orozco, 2010), esa suerte de reduccionismo semántico y conceptual que convierte a la pedagogía en un objeto inerte, tanto en el discurso educativo internacional como en el nacional dominante, nos mueve a pensar las relaciones históricas entre la marginalidad, la crisis, la educación y la pedagogía en las producciones académicas e investigativas en Colombia como una contribución a la desnaturalización del presente y como un aporte a la investigación pedagógica sobre los conceptos, las experiencias, las imágenes e historias desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) (Echeverri, 2009).

PROBLEMATIZACIÓN DE LA CRISIS Y LA MARGINALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

En el país, en concordancia con los procesos de escolarización en América Latina (Martínez, Noguera y Castro, 2003; Lázaro, 2003; Martínez, 2004, 2009), se vivió un momento de expansión escolar entre mediados de 1950 hasta la década de 1970. Al tiempo que la escuela expansiva se generalizaba (en su modalidad formal y cuantitativa), se comenzó a establecer, desde los mismos organismos internacionales, un diagnóstico que mostraba la existencia de una crisis mundial de la educación (Coombs, 1971). Simultáneamente, desde la sociología y los estudios sociales se introdujo la categoría de “marginalidad”/“marginal” para describir y analizar ciertos fenómenos producidos por la modernización, el desarrollo, el contacto cultural, la migración poblacional, la pobreza, la desigualdad y la exclusión, tanto en las ciudades como en el campo de los distintos países de América Latina.

Durante la década de 1980 en Colombia, diferentes investigadores, intelectuales, funcionarios, maestros, educadores, gremios, colectivos, entre otros agentes

educativos, sociales y políticos, continuaron señalando la existencia de una crisis de la educación (administrativa, financiera y pedagógica), en un contexto de crisis social del país, y también analizaron la marginalidad y lo marginal desde el estudio de las relaciones entre la educación y la sociedad.

La investigación de Alberto Martínez Boom (2004) ha mostrado con suficiencia que el estudio de la crisis, agenciado desde los organismos internacionales, invitaba a utilizar un "lenguaje más allá de la pedagogía" (Coombs, 1971) y entiende la estrategia del desarrollo y la modernización como productores de los marginados desde una sociología del desarrollo. En esta dirección, los marginados debían ser integrados a la sociedad como factores de desarrollo, mediante su escolarización. Y desde allá, como en la actualidad, el marginado se objetualiza como problema y la crisis como una condición problemática. La escuela expansiva, en su carácter vertical y horizontal, estuvo sostenida en una política de inclusión (Martínez, 2004; Gentili, 2009). Con la creación de niveles y la incorporación de nuevas poblaciones en el sistema educativo, se pretendieron incluir las marginalidades y los marginados que producía el mismo sistema social y educativo. De esta manera, se intentaron incluir los campesinos, los niños preescolares, las mujeres, los adultos, los indígenas, los niños especiales, los discapacitados, etc. El sistema educativo forjó una (nueva) normalidad educativa que marcaba sus propios márgenes, lo que no podía educarse, lo que quedaba por fuera, la sombra y la noche de la escolarización. Al producir las marginalidades y los marginales, luego intentó visibilizarlos, analizarlos e incorporarlos en la propia lógica de la escolarización que se estaba poniendo en funcionamiento.

El problema de investigación se delimitó, documental y conceptualmente, con las siguientes consideraciones: en 1978 aparece la Revista Colombiana de Educación (RCE), de la Universidad Pedagógica Nacional, y en 1984, la Revista Educación y Cultura (REC), de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), como superficies de emergencia de lógicas de saber-poder de dos campos diferentes (pero entrecruzados en algunos momentos y por algunos problemas): el campo intelectual de la educación (CIE) y un CCNP (Díaz, 1993; Echeverri y Palacio, 2005; Echeverri, 2009). Estas revistas expresan, mínimamente, una diferencia institucional (entre universidad y movimiento pedagógico-social), de problemáticas e intereses (investigativos, disciplinares, políticos y sociales) y de conceptualizaciones y teorizaciones (desde la sociología, la pedagogía, la economía, entre otros). Desde algunas producciones publicadas por investigadores, intelectuales, maestros, funcionarios,

agremiaciones y colectivos, se analizó, debatió, problematizó y, también, se formularon alternativas sobre las crisis y las marginalidades en educación y pedagogía, entre 1978 y 1990. El objeto de estudio se precisó en este trabajo mucho más alrededor de las conceptualizaciones que se hubiesen materializado en las revistas en torno a la marginalidad/marginal y la crisis de la educación (más que los abordajes internacionales, nos interesaron las miradas nacionales que no estaban desconectadas de lo internacionalizado).

A diferencia del estudio de Mario Díaz sobre el CIE (1993) y su manera de entender la crisis como "contexto condicionante" en el que emerge este campo en la década de 1980, nosotros analizamos las formas de producción discursiva sobre la crisis de la educación. De igual forma, Díaz hace alusión a la "marginación" como un fenómeno social propio de los procesos de modernización y desarrollo de Colombia, en el marco de América Latina, sin formularse la pregunta por los modos de conceptualizarla e investigarla desde las posiciones que aglutina en el CIE (lo pedagógico analizado desde lo etnográfico, disciplinar, hermenéutico y sociolingüístico). Por su parte, en Alberto Echeverri (2009) se analizan las crisis de la modernidad y sus múltiples relaciones con la crisis de la pedagogía y la importancia en el proceso de constitución de un CCNP. No obstante, tampoco se formula un interrogante directo por las relaciones de las crisis con las marginalidades y los marginales. Otros acercamientos a la educación como campo y a la pedagogía como espacio de predominancia en el campo de la educación (Serna, 2004) o a la pedagogía como campo profesional y disciplinar (Runge, Garcés y Muñoz, 2010), tampoco han asumido el estudio de las relaciones entre educación, pedagogía, crisis y marginalidad.

Una investigación histórico-pedagógica sobre las relaciones entre crisis, marginalidad, educación y pedagogía implica un abordaje más pluralista de documentación y registros (institucionales, normativos, académicos, estatales, alternativos, tanto nacionales como internacionales). De esta manera, deliberadamente se han dejado por fuera producciones conceptuales, investigativas, experienciales y estatales que intentaron analizar, prescribir, gestionar, disciplinar o controlar las subjetividades y poblaciones marginadas y marginales, pero también las "espacialidades marginales" y las diversas conceptualizaciones.[4]

Las revistas, como superficies de emergencia de las disciplinas y campos (Schriewer, 1991; Schriewer y Keiner, 1997; Swodoba, 2001; Echeverri y

Aguilar, 2005; Schriewer y Martínez, 2007), nos permiten analizar las posiciones discursivas de los investigadores y sujetos/agentes, los objetos de investigación o las problemáticas sociales y científicas. Así, la RCE se entiende como un hábitat creado para el investigador educativo institucionalizado, en un espacio universitario donde existe la predominancia del análisis social, mientras la REC se crea como mecanismo de expresión de una amplitud de actores educativos y pedagógicos que participan del Movimiento Pedagógico, y de posicionamiento social y discursivo de la pedagogía (Suárez et al., 2002; Cardona y Echeverri, 2005; Peñuela y Rodríguez, 2006). La RCE y la REC tienen un importante valor cultural, histórico, educativo, pedagógico e investigativo para el país, mínimamente, por los siguientes aspectos: representan una práctica de campo con un efecto de comunidad, conservan la acumulación de tradiciones de investigación, debates y alternativas de acción, y cuentan con la presencia del pensamiento universal y latinoamericano. De igual forma, sus proyectos editoriales y sus publicaciones registran los problemas del país y de las comunidades de investigadores, maestros, intelectuales y colectivos durante las últimas tres décadas.

“TEORÍAS MARGINALISTAS” Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Mario Díaz (1993) explica cómo, en la década de 1970, la macrosociología servía a los fines técnicos de las agencias del Estado para fortalecer los procesos de modernización y desarrollo del país. Desde mediados de la década de 1970, algunos círculos académicos de sociólogos y funcionarios apropian unas perspectivas sociológicas funcionalistas, fenomenológicas y crítico-reproductivistas que toman distancia de la macrosociología, en específico en lo que concierne al estudio de las relaciones entre educación y sociedad. El profesor Díaz afirma que la emergencia del CIE, en la década de 1980, se opondrá a la sociología de la educación institucionalizada en universidades y agencias estatales durante las dos décadas anteriores.

En la RCE aparece el oficio del investigador educativo, y en cuanto expresión del CIE, se objetualizan las marginalidades, los marginados y las crisis de la educación, entendida como sistema, práctica de socialización, mecanismo de reproducción y de igualación social. En la RCE se puede apreciar la presencia

tanto de la sociología de la educación como de algunas posiciones que constituirán el CIE; de hecho, pudiéramos afirmar, con cautela por supuesto, que en el CIE la sociología de la educación tendrá presencia junto a otras disciplinas macro que estudian el fenómeno educativo (como la historia, la psicología, la economía o la semiología). El giro pedagógico acontecido entre 1978 y 1985, que legitima, según Díaz, las perspectivas de análisis sobre la renovación curricular, las relaciones entre la comunidad y la escuela, las interacciones comunicativas, la mirada histórico-epistemológica, el lugar del maestro, entre otros problemas, no destituyó completamente en la RCE la presencia de la sociología fenomenológica y reproductivista sobre la educación ni las teorías marginalistas. Acá podemos sospechar que si bien el CIE se deslinda de la sociología de la educación para ciertos problemas y desde unos conceptos, para el abordaje de la marginalidad se mantendrá vigente. En todo caso, algunos intelectuales e investigadores socioeducativos en Colombia que estudian las relaciones entre sociedad y educación, desde mediados de 1970 hasta finales de la década de 1980, se focalizaron en un área de indagación específica en torno a las relaciones entre la marginalidad y la educación, quedando registradas algunas publicaciones en uno de sus hábitats disciplinares: la RCE.

En América Latina, en la actualidad, algunos investigadores y estudiosos de la región continúan problematizando la marginalidad (Delgado, 2002; Doré, 2008; Bogani, 2005; Turri, 2006; Lardone, 2007; Enriquez, 2007; Perona, 2010) como una categoría, noción o concepto, según el caso, que permite analizar los procesos de modernización y desarrollo social, económico y político, esencialmente ligados a una pregunta por la pobreza (o nuevas pobrezas), el desempleo, la desocupación, la miseria, a pesar de que sociológicamente se plantee que el concepto de exclusión social reemplaza al de marginalidad (Roberts, 2003: 124; Enríquez, 2007). De igual forma, en Colombia existen algunos trabajos que continúan poniendo a prueba la potencia analítica del concepto marginalidad (Seminario Permanente Interfacultades sobre Universidad y Marginalidad, 2000; Castaño, 2003; Galvis, 2002; Monroy, 2004; Quintero, 2009). Y también contamos con proyectos de largo aliento en una sociología comparativa de la marginalidad, donde Wacquant (2001), discípulo y colega de Bourdieu, habla incluso de “marginalidad avanzada”.

Esteban Bogani (2005), por ejemplo, analiza las nociones de “polo marginal”, de Aníbal Quijano, y de “masa marginal”, de José Nun —intelectuales y cientistas latinoamericanos de enfoque marxista— como operadores de análisis para distanciarse de la perspectiva individualista sobre la empleabilidad desde el

campo de las asociaciones empresariales en Latinoamérica. Por su parte, Emilie Doré (2008) sostiene que la marginalidad es el resultado de un proceso de modernización desigual y que, en el caso de Perú, este desequilibrio se debe a la incorporación de lógicas racistas en los avances de la modernización. Analiza las conductas y percepciones de los habitantes de un barrio precario de Lima y observa que estas reflejan las contradicciones de la sociedad peruana, al estar marcadas por la fragmentación social, la desconfianza y los problemas identitarios. Como podemos apreciar, en el pensamiento científico social, el concepto problema marginalidad aún se encuentra vigente y con desarrollos empírico analíticos.

Las "teorías marginalistas" durante las décadas de 1950 y de 1970 tienen especial raigambre en América Latina. Con Esteban Bogani (2005: 45) hablamos, pues, de la dispersión de la categoría marginalidad y de su trayectoria durante la década de 1970: énfasis en sujeto (psicologista), perspectiva cultural, de la disposición geográfica (urbanística), del desajuste de la modernización (atraso/desviación) y como proceso/relación social (como producto de la estructura social). En una dirección complementaria, Bryan Roberts (2003) indica la existencia de perspectivas culturalistas, geográficas y socioestructurales, mientras Pedro Enríquez (2007: 61) distingue entre "visión no crítica" (asociada a la teoría estructural-funcionalista y al desarrollismo-teoría de la modernización) y la perspectiva crítica (vinculada con la visión histórico-cultural).

Las teorías sociológicas reproductivistas y las teorías marginalistas (Germani, 1973; Roberts, 2003; Bogani, 2005; Torres, 2007), con procedencia en la sociología francesa y en el pensamiento social latinoamericano (teoría de la modernización y desarrollismo y del colonialismo, la dependencia, el marxismo), respectivamente, fueron las disciplinas macro desde las que se utilizaron los conceptos y las herramientas para analizar las relaciones entre educación, sociedad y marginalidad en las producciones académicas publicadas en la RCE desde 1978 hasta finales de 1980. Estas teorías producen el objeto y el concepto de marginalidad, marginal y marginado, con lo cual posibilitan establecer críticas a las intenciones, prácticas y fines de la educación (desde los jardines infantiles hasta la universidad), siempre desde lo social como un campo referencial (aunque se intenten incorporar elementos culturales). No obstante, existe la presencia —aunque minoritaria— de otras disciplinas (historia socioeconómica de la educación, etnografía escolar, semiología y psicología diferencial) que problematizaron la marginalidad, siempre en relación con una

matriz sociológica de explicación, comprensión e investigación.

El estudio de las relaciones entre educación y marginalidad en la RCE (Arvone, 1978; Parra y Tedesco, 1981; Parra y Zubieta, 1982; Saviani, 1984; Salazar, 1984; Peña, 1984; Rockwell, 1986, entre otros) establece formas comunes y dispersas de abordar el concepto problema de la marginalidad: lo común está íntimamente ligado a la sociología y los estudios reproductivistas de la educación (Bourdieu, Passeron, Althusser, Tedesco, Rockwell, etc.) y desde las teorías marginalistas (modernización, marxista, dependencia), y lo diverso tendrá que ver con la multiplicidad de objetos específicos de problematización en los que se estudia el fenómeno de la marginalidad (el campesinado, las mujeres, los jóvenes, los contextos urbano-marginales, la concepción de niñez en jardines, en la universidad, etc.). Las teorías de la marginalidad o marginalistas analizan transversalmente la educación como sistema y expresan la crisis de la expansión educativa. La marginalidad siempre se enlaza con la desigualdad, el desarrollo y la pobreza. Es analizada en la verticalidad y la horizontalidad del sistema escolar (niveles, modalidades), y en su pasado y presente (cambiante); por tanto, traza una diagonal en y fuera del sistema, y expresa, de múltiples maneras, las crisis de la educación en Colombia.

Desde algunos investigadores e intelectuales del CIE, institucionalizados en el Centro de Investigaciones (CIUP) adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional (Ciprián y Atehortúa, 2005) y en otras universidades y centros de investigación latinoamericanos, se entendió que la estrategia del desarrollo, los procesos de modernización-planificación, el sistema social capitalista y el sistema educativo son los productores de la marginalidad y de los marginados (de la desigualdad, la discriminación, la subordinación y la exclusión), reconociendo y analizando los discursos que planteaban que con la educación se puede generar una igualdad entre los sujetos sociales, superando la situación de marginalidad, es decir, favoreciendo la integración mediante la escolarización (a pesar de la crisis de la educación). Pensamos que la marginalidad se construye como concepto sociológico para abordar investigativamente la “cuestión social de la pobreza”, desplazando las miradas que la pedagogía produjo desde principios del siglo XX, entendiéndola como degeneración y como pueblo hasta la década de 1940 (Saldarriaga y Sáenz, 2007; Quiceno, Saénz y Vahos, 2004).

Provisionalmente, tanto en la RCE como en la REC (aunque con profundizaciones y modalidades distintas), se identificaron cuatro modos de enunciación de la marginalidad y los marginales como concepto-problema y

objeto, a saber: marginalidad/marginal en lo social, 1) desde la territorialidad, 2) como situación/condición y 3) como subjetividad; en menor medida se habló de 4) la marginalidad del maestro y su saber. Las publicaciones formulan una crítica (teórica y política) a las relaciones entre educación y sociedad, cuestionando el papel expansivo del sistema escolar, anclándolo a la estructura social capitalista de concentración-marginación, al tiempo que analizan los modelos de desarrollo, los modelos de planeación, la ligazón entre la expansión educativa, la tecnología educativa y las expresiones concretas de lo marginal: rural-urbano, preescolar-escolar, mujer-varón-clase social, dominados-dominantes, clase desfavorecida-clase favorecida, desigualdad-igualdad, imagen femenina-imagen masculina, equidad-inequidad, diversidad cultural-monocultural, etc. De igual manera, algunos científicos sociales realizan los análisis para favorecer la planeación del sistema educativo.

Desde el primer número publicado de la RCE en 1978 se evidencia una preocupación por la marginalidad y los sectores marginados. El historiador Robert Arvone, en su estudio sobre las políticas educativas durante el Frente Nacional (1958-1974), analiza cómo “La historia de la educación en Colombia es una historia de abandono de los pobres y los marginados del poder” (Arvone, 1978: 43). Los análisis históricos sobre el Frente Nacional, los liberales radicales, la Regeneración, la universidad, la escuela primaria, plantean la discusión respecto de la relación entre educación y sociedad, pero también en la producción histórica de la desigualdad y la marginalidad (existiendo también otros tipos de abordajes históricos). El estudio de Gonzalo Cataño (1980) sobre sociología de la educación no muestra la existencia de un interés sobre la marginalidad en las décadas anteriores. Es una problemática y perspectiva emergente que tiene presencia discursiva en el estudio de las sociedades latinoamericanas, pero que no había sido abordada desde los investigadores e intelectuales de la educación.

Los análisis sociológicos sobre la ruralidad y lo urbano, la escuela primaria y los contextos sociales, la selección social y el ingreso a la universidad, los maestros y el mundo político, las teorías de la educación y la marginalidad, la investigación educativa, el alumno rural, entre otros, despliegan un fuerte interés por lo marginal, la producción social de las desigualdades y las exclusiones. Rodrigo Parra Sandoval y Juan Carlos Tedesco (1981) publican un artículo que será ejemplar y orientador sobre el debate entre marginalidad y educación. De igual forma, Rodrigo Parra Sandoval y Leonor Zubieta (1982) presentan una investigación sobre contextos sociales y educación, donde expresan sus hipótesis

de trabajo sobre las relaciones entre escuela y comunidad, desde la cual analizan la marginalidad y las prácticas pedagógicas, las imágenes de maestros y las funciones sociales de la escuela. María Cristina Salazar (1984) analiza la definición social de la niñez en dos hogares infantiles de áreas marginales urbanas de Bogotá (barrios chircaleros), desde la etnografía escolar orientada por conceptos sociológicos. Margarita Peña (1984) debate las teorías reproductivistas de corte althusseriano y menciona el tratamiento que le dan al problema de la marginalidad (como condición estructural producida por el sistema social). El trabajo de Dermeval Saviani (1984) sintetiza, de manera magistral, las relaciones entre teorías marginalistas y teorías educativas en América Latina.[5]

Con Echeverri y Calderón (2005) se sostiene que la REC es una de las superficies de emergencia, un acontecimiento y espacio de visibilidad del campo conceptual de la pedagogía (CCP) (1984-1997), donde no solamente se posibilita hablar a los investigadores e intelectuales de la educación, sino que también se visibilizan posiciones de los maestros, los sindicatos, los colectivos y los nacientes intelectuales de la pedagogía. La presencia de reflexiones y abordajes sobre la crisis de la educación y las marginalidades es menos significativa que la producida en la RCE; en su lugar, predominan las preocupaciones temáticas y problemáticas que estuvieron referidas a la renovación curricular, las problemáticas escolares (como autonomía, gobierno, etc.), de enseñanza y didáctica de los saberes, de historia de la pedagogía, de la formación de maestros, de política educativa y calidad de la educación, entre otras.

Las problematizaciones sobre la crisis de la educación muestran un análisis desde aspectos financieros, administrativos y pedagógico-políticos,[6] el cual permite articular la pedagogía como saber y los discursos de las disciplinas macro. Por un lado, se tendrá un abordaje económico-administrativo del sistema educativo que se articula y diferencia con un discurso sociológico sobre la marginalidad, mientras que, por otro, la crisis se debate sobre la naturaleza de la pedagogía como saber y disciplina. Desde la RCE, la crisis de la educación se presenta y analiza como efecto directo de la crisis del sistema de producción capitalista en la sociedad colombiana. Los investigadores de la educación reiteran la relación entre educación y sociedad, y despliegan un conjunto de críticas sobre los “mitos de la educación”: la educación puede producir movilidad social en la población y en los marginados, pero deja intactas las estructuras sociales de desigualdad social. El concepto educación tendrá una fuerte connotación reproductivista, pero también se comienza a esbozar —

tímidamente— su “dimensión emancipadora”, donde lo pedagógico podría subvertir las relaciones sociales de producción y reproducción (Salazar, 1984). No obstante, esta perspectiva no fue ampliamente desarrollada ni argumentada.

Desde la REC, la crisis aparece como crisis financiero-administrativa y pedagógica (de contenidos, de saberes, de relaciones pedagógicas), la cual plantea la existencia de un problema en el modelo de sistema educativo colombiano (liderado por el Ministerio de Educación Nacional y las agencias internacionales). Desde los estudios sobre la crisis de la educación, en ambas superficies de emergencia aparece el sector o población marginal como un producto de la sociedad colombiana en procesos de modernización y crisis del capitalismo en la “década perdida”.[7] En la REC, la relación entre política y pedagogía, desde el Movimiento Pedagógico, abrirá la mirada a la comunidad y a lo popular como expresiones de la marginalidad.

De igual forma, en las publicaciones de la REC se establecen unas conexiones de la crisis con el movimiento social y con la necesidad de reforma de la educación y la enseñanza, que incluso desembocó en la propuesta de nueva Ley General y de pedagogías alternativas a lo tradicional (Aguilar y Álvarez, 1989). Mientras la pedagogía se convierte en el saber del maestro para pensar, comprender y transformar la escuela y la sociedad, en medio de la crisis educativa y social, la sociología reproductivista de la educación sostendrá que no se pueden modificar las relaciones sociales de producción ni el sistema educativo, pero que, al mismo tiempo, será fundamental cambiar la sociedad para transformar la educación.

La crisis de la educación, en todas sus dimensiones, afecta particularmente a los sectores marginados de la sociedad, dentro de los cuales se encuentran los sectores populares, campesinos, obreros, indígenas, pobres. Por tal motivo, defender la educación pública también implica una defensa de la educación para los marginados. No obstante, los marginados y la marginalización social se constituyen en una problemática terciaria o mínima en la década de 1980 en la REC, lo cual se entiende por la focalización político-discursiva en contra de la renovación curricular, la reivindicación de la pedagogía y el maestro, la visibilización de las prácticas del maestro, entre otras materias.

La sociología y los análisis sociales de la educación planteaban constantemente que una lectura pedagógica es insuficiente para analizar y construir alternativas a las problemáticas de la educación y la sociedad. Y también señalaban el carácter marginalizador de lo pedagógico (en cuanto factor que produce marginación en

las escuelas). De esta manera, la pedagogía no podía pensar la marginalidad del otro, sino que se dispuso a pensar el estatuto subalterno, instrumentalizante y atomizante en que era situada. Así, pues, la pedagogía dispone su lucha contra la marginalización y el reduccionismo efectuados por las disciplinas macro. Sin embargo, el Movimiento Pedagógico, desde sus superficies de emergencia y su íntima relación con un CCNP, sugie- re y pone en juego que se puede cambiar la educación en su conjunto y lidera una reforma educativa como movimiento social, cultural, político y hasta popular (Calonje y Quiceno, 1989), donde la pedagogía tendrá un espacio privilegiado.

DE “LA MARGINALIDAD” A “LA DIVERSIDAD”, LA DESAPARICIÓN DE LA CRISIS: NOTAS PARA PENSAR DESDE UN CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Como hipótesis de trabajo, con la Constitución Nacional y los debates a propósito de la Ley General de Educación entre 1991 y 1994 (entendida como una producción del Movimiento Pedagógico, de los intelectuales y del Estado y la cooperación internacional), parece que las preocupaciones expresadas en estas superficies de emergencia y funcionamiento del CIE y del CCNP transitaron a la presencia de problematizaciones, no de la crisis, la marginalidad y los marginados, sino referidas a la diversidad, la ruralidad, las diferencias étnico-culturales y la desigualdad, aconteciendo una discontinuidad con los lenguajes, discursos, objetos y conceptos problema.

Las investigaciones y estudios desde el CIE sobre las marginalidades, en cuanto conceptos y objeto problema, pueden entenderse como un “espacio fronterizo”, ubicado entre los bordes de los campos, que genera cierto efecto de proliferación para un CCNP, durante la década de 1980. En la RCE, entre 1978 y 1990, permanentemente se fortalecen las disciplinas macro y el CIE, mientras se produce cierta conceptualidad hegemónica sobre la pedagogía como lo pedagógico en cuanto método, sistema pedagógico, procedimiento y metodología. En su lugar, el CCNP (expresado en la REC) entendió que la pedagogía es un saber y una disciplina desde la que se producen conceptos y se hace una lectura pedagógico-política del mundo, incluso el sistema educativo, la sociedad colombiana, defendiendo al maestro como productor de conocimiento,

sujeto de saber y trabajador de la cultura, y formulando algunas problematizaciones sobre las marginalidades como subjetividades (desde el CIE con presencia en la REC) y sobre el lugar marginal (subordinado) del maestro.

El CIE inaugura el estudio de la marginalidad como concepto problema y objeto social, entre 1978 y 1990, mientras que ciertas posiciones pedagógicas hablarán de la marginalidad del saber del maestro (aunque en menor medida). La pedagogía no tomará como objeto y concepto problema a las marginalidades en su significación sociológica. Después de la década de 1990, se intenta hablar sobre la diversidad (no la marginalidad) en ambas revistas y se produce cierta coexistencia tensional de campos en estas mismas superficies discursivas.

El CCNP cuenta con las potencias para hacer una lectura pedagógica de las producciones sobre marginalidad en Colombia y sus múltiples relacionamientos con las crisis de la educación. Habría que poner en juego una lectura constructiva de las problematizaciones que trae a la pedagogía la proliferación conceptual asociada a la marginalidad y las crisis de la educación, intentando producir o construir una reconceptualización desde el CCNP. Se pudiera articular conceptualmente la marginalidad desde lo social y el saber. En el fondo, se están pensando las formas de acercamiento a “la pobreza” desde los intelectuales, movimientos sociales y maestros, entendida como problema educativo y pedagógico. De igual modo, se deben continuar pensando los espacios de intersección del CCNP con otros campos, como el CIE o el campo (transnacional) de la educación, al tiempo que se profundiza sobre las formas de conceptualizar la marginalidad y la diversidad en las tradiciones pedagógicas que han circulado y se han apropiado en Colombia.

La enunciación internacional de la marginalidad y la crisis, desde el Informe EPT, se puede situar en una mirada deficitaria de la marginalidad que pone sus esperanzas en la superación zde la marginación desde y con la educación. No obstante, desde la pedagogía se pueden establecer otras interrogaciones y lenguajes que se ubiquen más allá de los lenguajes de la crisis y la marginalidad como déficit (a contramarcha de lo sugerido por Coombs). La marginalidad y lo marginal suscitan la emergencia de problemas asociados a las espacialidades, las corporalidades y las conceptualizaciones, transformando los paisajes de las -escuelas posibles, de los cuerpos del maestro y del sujeto por formar, y los conceptos propios de la pedagogía. Pero, más aún, queda abierto el debate sobre las distinciones entre la marginalidad, como concepto sociológico, y la diversidad, como concepto pedagógico, y sus conceptualizaciones político-

pedagógicas en las reformas escolares por venir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Juan Francisco y Álvarez, Alejandro. (1989). Los nuevos caminos del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura, (19), pp. 58-61.

ANIF. (1978). Marginalidad y pobreza. Bogotá: Sol y luna.

Arvone, Robert. (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. Revista Colombiana de Educación, (1), pp. 13-44.

Ascofame (1968). Urbanización y marginalidad. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Medicina.

Avellaneda, Luis Carlos. (1985). El déficit financiero de la educación. Revista Educación y Cultura, (5), pp. 28-33.

Bogani, Esteban. (2005). De marginales y desocupados. Apuntes para una nueva discusión sobre las poblaciones “excedentarias” a partir de los conceptos de masa marginal y empleabilidad. Nueva Sociedad, (197), pp. 41-53.

Calonje, Patricia y Quiceno, Hernán. (1989). El maestro marginal, una historia por escribirse. Revista Educación y Cultura, (2), pp. 64-67.

Cardona Villa, M. y Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2005). El Movimiento Pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Disertación no publicada. Tesis de maestría. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Carrion, J. C. (1985). El papel del maestro y la crisis de la educación. Revista Educación y Cultura, (3), pp. 63-65.

Castaño Hoyos, José Alejandro. (2003). Colombia, marginalidad y realidad de sus calles oscuras: las cuevas de Medellín. Le Monde Diplomatique: una voz clara en medio del ruido, 1(10), pp. 36-37.

Cataño, Gonzalo. (1980). Sociología de la educación en Colombia. Revista Colombiana de Educación, (5), pp. 9-30.

Ciprián Sastre, Jenny y Atehortúa Cruz, Adolfo. (2005). El centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), y sus treinta años: apuntes para su historia. Revista Colombiana de Educación, (49), pp. 157-180.

Coombs, Philip. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Península.

Delgado Ballesteros, Gabriela. (2002). Pobreza en educación: la marginalidad de las mujeres. Géneros: Revista de Análisis y Divulgación sobre los Estudios de Género, 10(28), pp. 19-23.

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Doré, Emilie. (2008). La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conductas de los marginales. Sociológica, 23(67), pp. 81-105.

Echeverri, Jesús Alberto y Aguilar, Diana. (2005). Aproximaciones a la apropiación de Michel Foucault en la cultura colombiana: el caso de las revistas Extensión, Cultura y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional sede Medellín, y la revista de la Facultad de Sociología de UNAULA. En: Zuluaga Garcés, Olga Lucía et al. Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo (pp. 335-370). Bogotá: UPN-IDEP.

Echeverri, Jesús Alberto y Palacio Calderón, Isabel. (2005). La Revista Educación y Cultura como superficie de emergencia del campo conceptual de la pedagogía. Revista Colombiana de Educación, (49), pp. 183-194.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Enríquez, Pedro. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. Fundamentos en humanidades, 8(15), pp. 57-88.

Ferro, M. C. de (1984). Editorial. Revista Colombiana de Educación, (13), pp. 5-6.

Galvis, J. (2002). La dimensión urbana de la marginalidad en la Orinoquia. Tres dinámicas diferentes de su reproducción. Territorios. Revista de Estudios Regionales y Urbanos, (7), pp. 89-107.

Gentili, Pablo. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, (49), pp. 19-57.

Germani, Gino. (1973). El concepto de marginalidad. Significado, raíces históricas y cuestiones teóricas, con particular referencia a la marginalidad urbana. Buenos Aires: Nueva Visión.

Juventud Trabajadora de Colombia. (1985). La situación de la Juventud Trabajadora. Revista Educación y Cultura, (6), pp. 15-24.

Lardone, Luz M. (2007). El “glamour” de la marginalidad en Argentina: cumbia villera, la exclusión como identidad. Revista de Ciencias Sociales, (116), pp. 87-102.

Lázaro Lorente, Luis M. (2003). Entre la esperanza, el desencanto y la incertidumbre: la educación en América Latina, 1960-2002. En: Lázaro Lorente, Luis M. y Martínez Usarralde, María Jesús (Eds.). Estudios de educación comparada. Studies in comparative education. Valencia: Universitat de València.

Londoño, V. A. (1987). La pobreza absoluta tiene rostro de mujer. Revista Educación y Cultura, (11), pp. 40-43.

Martínez Boom, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos.

Martínez Boom, Alberto. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. Revista Iberoamericana de Educación, (49), pp. 163-179.

Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos E. y Castro, Jorge Orlando. (2003). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio, UPN.

Martínez Boom, Alberto y Orozco Tabares, Jhon Henry. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. Revista Educación y Pedagogía, 22(58), pp. 103-119.

Ministerio de Educación Nacional. (2010a). Se firmó el Pacto Nacional por una educación de calidad. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-254534.html

Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

Micchielli, Alex. (1998). Psicología de la educación. Barcelona: Paidós.

Monroy Álvarez, Silvia. (2004). Los gozos del arrabal: la permanencia de objetos rituales y las identidades marginales en el suroriente de Bogotá. Boletín de Antropología, 18(35), pp. 73-91.

Parra Sandoval, Rodrigo y Zubieta, Leonor. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales. Revista Colombiana de Educación, (10), pp. 9-24.

Parra Sandoval, Rodrigo y Tedesco, Juan Carlos. (1981). Escuela y marginalidad urbana. Revista Colombiana de Educación, (7), pp. 9-34.

Peña, Margarita. (1984). Educación permanente y cambio social. Revista Colombiana de Educación, (13), pp. 34-47.

Peñuela Contreras, Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel (2006). Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia educativa. Folios, (23), pp. 3-14.

Perona, Nélida. (2010). Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos. Revista electrónica La Sociología en sus escenarios, (5). Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewPDFInte

Quiceno, Humberto, Sáenz, Javier y Vahos, Luis. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Zuluaga, Olga Lucía y Ossenbach, Gabriela. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX (pp. 105-170). Bogotá: Magisterio.

Quintero Agudelo, Carmenza. (2009). La configuración social de los asentamientos marginales urbanos en la ciudad formal. Universitas Científica, (12), pp. 120-122.

Roberts, Bryan. (2003). La ciudadanía, la política social y los cambios de población. En: Puyana, Alicia y Farfán, Guillermo. (Coords.). Desarrollo, equidad y ciudadanía. Las políticas sociales en América Latina (pp. 119-142). México: Plaza y Valdés.

Rockwell, Elsie. (1986). Cómo observar la reproducción. Revista Colombiana de Educación, (17), pp. 109-125.

Runge Peña, Andrés, Garcés Gómez, Juan Felipe y Muñoz Gaviria, Diego. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. Revista Educación y Cultura, (88), pp. 46-55.

Salazar, María Cristina. (1984). Educación preescolar: la definición social de la primera niñez. Revista Colombiana de Educación, (13), pp. 49-76.

Saldarriaga, Oscar y Sáenz, Javier. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma. (Coord.). Historia de la infancia en América Latina (pp. 389-416). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Saviani, Dermeval. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Colombiana de Educación, (13), pp. 9-31.

Schriewer, Jürgen (1991). La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Revista de Educación, (296), pp. 137-174.

Schriewer, Jürgen y Keiner, Edwin. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2(3), 117-148.

Schriewer, Jürgen y Martínez Valle, Carlos. (2007). ¿Ideología educativa

mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. Revista de Educación, (343), pp. 31-557.

Seminario Permanente Interfacultades sobre Universidad y Marginalidad. (2000). Universidad y marginalidad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Serna, Dimas Adrián. (2004). Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Suárez, Hernán. et al. (2002). Veinte años del Movimiento Pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Swodoba, Wofgang H. (2001). Cinco décadas de Bildung und Erziehung: continuidad y cambio de función de una revista especializada en pedagogía en la República Federal de Alemania. En: Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (Ed.). Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania (pp. 230-239). Medellín: CIEP, Universidad de Antioquia.

Tedesco, Juan Carlos. (1983). El reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. Revista Colombiana de Educación, (11), pp. 49-73.

Torres Vindas, Javier. (2007). Notas críticas sobre la categoría marginalidad. América Latina en Movimiento. Recuperado de: http://alainet.org/active/18542&lang=es

Turri, Claudia. (2006). Marginalidad y aprendizaje: hacia una pedagogía del encuentro. Novedades Educativas, 18(183), pp. 16-18.

Unesco. (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010. Educación para todos. Llegar a los marginados. Recuperado de: http://www.Unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/

Wacquant, Loïc. (2001). Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

[1] Capítulo con resultados de la investigación del subproyecto: Crisis de la modernización educativa y crisis del campo conceptual de la pedagogía: marginalidades, bordes y umbrales de formación en Colombia. 1970-2000, adscrito al macroproyecto: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía, financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad San Buenaventura. Colombia. Cód. 1115-452-21145. El proyecto contó con el apoyo del estudiante Ivannsan Zambrano como auxiliar de investigación.

[2] Profesor investigador, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), y del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: victor.yarza@udea.edu.co.

[3] En la versión castellana del Informe EPT se menciona lo pedagógico para hacer alusión a los recursos otorgados a las escuelas de espacios marginados (Unesco, 2010: 2, 210, 225, 227, 229, 307), a los materiales (pp. 127, 141, 196, 206, 220, 229), a la innovación en la enseñanza intercultural y bilingüe, a las prácticas y métodos pedagógicos en las aulas (pp. 134, 225, 229), a la investigación sobre el aprendizaje y a los enfoques pedagógicos para propiciar el aprendizaje (pp. 117, 218). En el discurso del presidente de Colombia en el Gran Pacto por la Calidad de la Educación, indica: “También se mejorará la infraestructura escolar incorporando innovación y las nuevas tecnologías, para que sean usadas en los procesos pedagógicos” (Ministerio de Educación Nacional, 2010a). En el documento “Educación de calidad. El camino para la prosperidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b), no aparece ni una sola vez la expresión “lo pedagógico” ni la “pedagogía”.

[4] Esta situación se convierte en un límite de nuestra investigación. Por ejemplo, en 1968 se realizó un Seminario Nacional sobre Urbanización y Marginalidad, en Sogamoso, liderado por la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame, 1968), donde se planteaba la cuestión del modelo de desarrollo con un énfasis en la “rehabilitación urbana”. Y una década después, en 1978, la Asociación Nacional de Instituciones Financieras publicó un estudio sobre marginalidad y pobreza (ANIF, 1978), desde una perspectiva claramente -

economicista y sociológica, donde se planteaba el problema desde el mode- lo económico de desarrollo. Como puede verse, las producciones rebasan, a todas leguas, las publicaciones del campo de la educación y del campo conceptual y narrativo de la pedagogía.

[5] El filósofo, investigador e historiador brasileño de la educación, Dermeval Saviani, caracteriza las teorías educativas sobre la marginalidad de la siguiente manera: por un lado, es un instrumento de igualación social que garantizaría la superación de la marginalidad y, por otro, un instrumento de discriminación social que se convierte en un factor de marginación. Cada teoría educativa tiene una concepción de sociedad: en la primera es armoniosa y tiende a la integración de sus individuos, donde la marginación es un desvío o distorsión, y la educación es un instrumento de corrección y superación de la marginalidad (teorías no críticas). En la segunda, la sociedad está compuesta por unas clases sociales divididas y en constante lucha, en las cuales la marginación es un fenómeno inherente a la misma estructura de la sociedad, y la educación depende de la estructura social generadora de marginalidad, que produce también marginalidad, pues la refuerza y legitima (1984: 9-10). Las teorías pedagógicas, tradicional, nueva y tecnológica, serán no críticas de la educación y de la marginalidad, mientras que los análisis sociales se constituirán como teorías críticas.

[6] En un número de la REC dedicado a la crisis de la educación, se evidencian contundentemente estas apreciaciones: “La crisis de la educación colombiana se expresa en diversos sentidos: la desorganización de su administración, su permanente déficit presupuestal y principalmente, la baja calidad que muestra tanto en sus contenidos como en la actividad pedagógica” (Carrion, 1985: 63). Y esta otra: “La educación colombiana atraviesa una crisis administrativa, - financiera, de contenidos y métodos, de fines y propósitos que ha provocado la reacción y preocupación del magisterio y los sectores democráticos de la sociedad, alrededor de la bandera de la defensa de la Educación Pública y el Impulso del Movimiento Pedagógico” (Avellaneda, 1985: 28).

[7] “Es un lugar común hablar del franco deterioro de la calidad de vida de la población; la situación social es explosiva; todos conocemos de la carencia de servicios públicos, de la desprotección de la niñez, del maltrato a mujeres y niños, de la mendicidad de menores y de ancianos, del trabajo infantil; todo ello nos habla de la marginalidad de los sectores cada vez más crecientes de la población” (Londoño, 1987: 41). De igual forma, en un artículo sobre la

situación de la juventud trabajadora, de 1985, se habla de la juventud marginal (Juventud Trabajadora de Colombia, 1985).

GLOSARIO[1]

Agenciamiento

Procedimiento gubernativo de captura de la multiplicidad. Los agenciamientos expresan relaciones de fuerza que se ubican más allá del límite del Estado nación. La función del agenciamiento no es ni producir la ley ni fundar la soberanía; busca mejor cooperación, coordinación y consenso en dirección a una finalidad deseable para todos, es decir, con capacidad regulativa de la vida. Los agenciamientos se componen de enunciados y se caracterizan porque crean y multiplican sus propias máquinas de expresión.

Aprender a aprender

Es una fuerza adaptativa del capital humano. Aquí ya no se apunta privilegiadamente al conocimiento, ni al pensamiento, ni a la crítica, sino a los procesos flexibles, inestables, vitales y de sentido común, capaces de poner énfasis en el cómo se aprende. Parece evidente que hemos cruzado un umbral cuyos efectos son tanto epistemológicos como estratégicos. En la optimización del aprender a aprender opera una sutil axiomática donde cualquier talento vital, mediante el aprendizaje y sus técnicas, es susceptible de ser potenciado y mejorado. Esta optimización expresa un nuevo valor educativo-económico en la constitución de nosotros mismos.

Apropiación

“Hacer propio”, es decir, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica

diferenciada y considerada “propia” (Marcelo Caruso).

Campo

Campo es un método, una herramienta conceptual, un enfoque, que se usa para analizar una situación histórica determinada (Humberto Quiceno).

Para Echeverri, el campo es histórico, solo emerge después de la crisis de formalización de la educación. La pedagogía se vuelve campo una vez ocurren ciertos acontecimientos históricos: el Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica, etc. […]. Para Zuluaga el campo es una metodología de reconceptualización y proliferación (Humberto Quiceno).

Siguiendo a Bourdieu, el campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos detentan la “nobleza de estado”, es decir, el derecho a hablar y en el que se ejerce una suerte de vigilancia discursiva (conceptual) —es un espacio en donde ni todo el mundo puede hablar ni se puede decir de todo—. […] Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones […] (Andrés Klaus, Juan Felipe Garcés y Diego Muñoz).

De esta manera, las condiciones para la existencia de un campo son:

1. Un campo de saber “se bosqueja por el reconocimiento de las realidades y problemas sobre los cuales discurre” (Zuluaga, 2003: 284). En el caso específico del GHPP, este debió primero reconocer los registros históricos que ya existían para hacer historia de la educación y la pedagogía.

2. Un campo debe tener la potencia suficiente para construir especificidades que le permitan relacionarse con disciplinas lindantes, en el caso retratado, con la historia, la política y la economía.

3. “Un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber, a pesar de los ya existentes” (Zuluaga, 2003: 285). Esto implica que tanto al retomar como al desechar lo precedente, es posible la elaboración de nuevos interrogantes que se visibilizan como motor de avance, en medio de nuevas y variadas búsquedas. La expresión “tanto al retomar como al desechar lo precedente” es afín a la reconceptualización como se utiliza en la formación de un CCNP. En ella se hace referencia a la forma en que se reutilizan los conceptos que quedan activos luego del derribamiento de un edificio teórico de la pedagogía.

En el caso de la historia de la educación y la pedagogía, el diálogo con la tradición que la antecedió y con la producción de historia social, cultural y económica que circulaba en ese entonces en el país, jalonó la creación de nuevas preguntas (Zuluaga, 2003: 285).

4. En el campo encuentran morada aquellos interrogantes sin espacio en otro lugar y lo hacen por el cruce de saberes característico de dicho campo.

5. “La integración de un campo de saber hace que los objetos de la investigación se complejicen” (Zuluaga, 2003: 287). En otras palabras, el avance obtenido en la investigación sobre campo exigía dar respuestas desde múltiples lugares; por ello, mientras que los profesores Martha Herrera y Carlos Low (1994) tomaban como punto de partida la historia política, la historia social y la historia de la educación, el GHPP retomó la historia del saber, la historia de la pedagogía y la historia del poder.

6. Un campo de saber se hace perceptible “cuando objetos de investigación irrumpen, generando la interacción del campo con otras disciplinas contiguas y con fuerzas afines de la sociedad” (Zuluaga, 2003: 287) (Jesús Alberto Echeverri).

Campo conceptual de la pedagogía

Por campo conceptual de la pedagogía entendemos, entonces, el análisis y la explicación del conjunto de cosas u objetos educativos, en una sociedad, en un período y en una cultura, con un sentido conceptual propio. El campo no es una situación histórica precisa, con su geografía y sus límites culturales. No se da, por ejemplo, en Colombia, con el Movimiento Pedagógico o con la Expedición Pedagógica. Se puede dar si el investigador analiza cualquier situación como campo, en cualquier época histórica. El campo es la puesta en juego, por medio de relaciones de saber, poder y subjetividad, de una situación dada. Lo que exige la apuesta por el campo es distanciarse de las categorías históricas con las cuales se ha pensado la pedagogía o la educación. El campo no es inmanente, ni trascendente, es problematizado desde una situación (acontecimiento) (Humberto Quiceno).

Campo conceptual y narrativo de la pedagogía

Alude a una espacialidad coartada por una normatividad jurídica, en lucha entre agrupamientos intelectuales e investigativos. Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobra advertir que nunca la descarta. Tampoco se puede asemejar el campo al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio que recorre y el recorrido por el campo carecen de porterías y ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones que generan discontinuidades y vacíos. A diferencia de la Escuela Normal Superior, este campo no está definido a priori, se engendra y

existe en el juego de relaciones de fuerzas que lo envuelven. Posee dos atributos, plural y abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, un campo conceptual y narrativo admite la coexistencia de tendencias, escuelas, y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funda con los relatos sin perder su producción conceptual y sin privarse de ella (Echeverri, 2009: 117-118).

Campo disciplinar

Postulamos que un campo disciplinar puede ser útilmente conceptualizado como una “red de comunicación” diseñada para producir conocimiento. Para entender tal red, tres niveles de la realidad social tienen que ser estrechamente articulados:

– El producto de esa red de comunicación, es decir, su “oeuvre”; ésta es generalmente su producción escrita que contiene los resultados provisionales del proceso de producción de conocimiento. Las publicaciones materializan esa producción y son, por tanto, consideradas generalmente como la encarnación por excelencia de la disciplina.

– Esta producción está garantizada por una infraestructura material compleja: universidades, institutos, laboratorios, pero también por asociaciones y sociedades, y, apoyadas por esas instituciones y grupos, por los diferentes medios editoriales. Esta infraestructura es la condición de producción de conocimiento en dos sentidos: al garantizar las condiciones materiales y al proveer, simultáneamente, el espacio social en el cual la comunidad de discurso se forma y con la cual se identifica.

– La comunidad de discurso se refiere a los distintos discursos producidos por la interacción entre actores que tienen que ver con el conocimiento. Esas interacciones incluyen prácticas de recepción integradas (integral) a la

producción de conocimiento, bien sea localmente en institutos y laboratorios o, en un nivel más complejo, en asociaciones, sociedades, congresos, conferencias u otros eventos diseñados para facilitar el intercambio de ideas y proyectos, para discutir métodos y resultados, o donde se forman las controversias y alianzas entre los actores. Tales comunidades son la arena en la cual los resultados de investigación son escuchados y debatidos por primera vez; ellas permiten la recepción como la producción de resultados de investigación y determinan, en gran medida, su comprensión e interpretación (Hofstetter y Schneuwly, 2004: 575-576).

Es una red de comunicación diseñada para producir conocimientos que vincula no solo instituciones productoras (“entendidas como infraestructura material compleja”), sino también las “comunidades de discursos”, sus “prácticas de apropiación”, las “obras” que determinan las temáticas, los objetos de investigación, sus redes de comunicación, las reglas y convenciones sociales, sus programas y prácticas de docencia (Hofstetter y Schneuwly, 2004: 575-576) (Andres Klaus Runge, Juan Felipe Garcés y Diego Alejandro Muñoz).

Campo disciplinar y profesional de la pedagogía

Un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de saber pedagógico. En ese sentido, la producción de conocimientos y de saberes —la actividad científica o ciencia— como una actividad humana que tiene lugar en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos, sin olvidar por ello la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones que constituyen la práctica científica y la praxis educativa misma (Andres Klaus Runge, Juan Felipe Garcés y Diego Alejandro Muñoz).

Campo intelectual de la educación (CIE)

Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural:

a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes.

b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo (Díaz, 1993: 35).

Ciencia(s) de la administración

Las técnicas, los dispositivos, las tecnologías, los discursos y las políticas educativas que reemplazaron a las ciencias de la educación y que cambiaron la identidad del docente en un profesional de gestión y de control. Realmente no son ciencias, sino tecnologías (Humberto Quiceno).

Ciencia(s) de la educación

Diferenciamos entre ciencia de la educación y ciencias de la educación. La primera nace con Kant en 1804 […] y las segundas con Durkheim, entre 1887-1902 […]. Se diferencian en la forma como se representan el objeto educar. Para Kant, es un concepto que se representa con la intuición y la imaginación […]. Para Durkheim, es un objeto cuya representación es múltiple, como múltiples las

intuiciones y las imaginaciones […]. Con Durkheim, el objeto se puede experienciar, experimentar, reflexionar e historizar, como de hecho lo muestran el número de ciencias que hacen parte de las ciencias de la educación (Humberto Quiceno).

Desde el CCP, las ciencias de la educación son la recepción y la producción, la manifestación y el uso, la puesta en juego y la lucha, que se dio al querer pasar la formación del maestro de la escuela y el oficio de educar, a la formación del docente, en una facultad y por medio de unas ciencias (Humberto Quiceno).

Ciudad educadora

Una ciudad educadora es la que entiende la educación en un sentido amplio, como una herramienta de transformación social que haga a sus ciudadanos parte del mundo y los equipare en oportunidades de conocimiento y desarrollo, una ciudad de y para los ciudadanos, constructora de pactos bajo la premisa del respeto y que privilegie la participación equitativa de todas las comunidades que la conforman (Fajardo, 2007: 68).

Crisis

Lógica que hace operar al mundo en el que vivimos. Como término que habla de lo educativo tiene historia, emerge en la década de 1960 con un libro de Philip H. Coombs que anuncia una crisis mundial de la educación. Carlos Skliar decía con ironía que el discurso habitual de la crisis es también el miedo irremediable a la crisis. No sería, por tanto, inocente el ejercicio de la crisis. Esta se construye, pone a pensar, sin crisis no hay cambio. Es la crisis la que actualiza el deber ser de las políticas educativas, solo lo que se pone en crisis reclama para sí el imperativo de hacer modificaciones.

Concepto

Un concepto tiene dos caras, por un lado es un conocimiento y por el otro, una verdad. El conocimiento remite a un saber y dentro del saber a un dominio y unas categorías. La verdad son reglas, normas, principios y procedimientos (técnicas de saber) que el sujeto usa para llegar al conocimiento. El sujeto inscribe este saber y esta verdad, por sí solo o con la ayuda de otros (Quiceno, 2010). (Óscar Saldarriaga).

Un concepto es una proposición científica, una enunciación lógica. Si son los problemas de un campo los que se privilegian, el concepto, entonces, hace parte del juego que permite aceptar, rechazar, desconocer o validar un conocimiento. Cuando aparecen las ciencias de la educación, se enuncia (manifiesta o produce) el docente como un nuevo educador. Este sujeto fue acogido, aceptado, recibido por los médicos, psicólogos, por pedagogos, por funcionarios del Estado. No fue acogido, no fue reproducido y explicado por la Normal, los maestros, los educadores de comunidades, por la instrucción pública. Esta situación del concepto de docente se ve en juego, en lucha, en tensión y en uso. Esto que le pasa al concepto y que va a definir el lugar de un sujeto y su función en la sociedad y la cultura, es lo que llamamos campo conceptual, o situación múltiple y compleja en la que se encuentra un concepto en una sociedad […] [En nota a pie: […] los conceptos dentro del campo no son categorías universales, sino espacios de intersección, enunciados de apropiación, reconceptualización y proliferación].

Un concepto tiene dos caras: por un lado, es un conocimiento y, por otro, una verdad. El conocimiento remite a un saber, y dentro del saber, a un dominio y unas categorías. La verdad son reglas, normas, principios y procedimientos (técnicas de saber) que el sujeto usa para llegar al conocimiento. El sujeto inscribe este saber y esta verdad, por sí solo o con la ayuda de otros (Humberto Quiceno).

Conceptos articuladores

Operan en la tensión entre la reconceptualización y la proliferación, y generan grietas invisibles que cuartean las verdades que sustentan los talleres y, al mismo tiempo, proponen nuevas formas de habitar las fronteras con otros campos, ciencias, saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, tecnologías y concepciones del aprendizaje. Algunos de estos se acercan a un CCNP, otros se muestran huidizos, se presiente en ellos nuevos horizontes y preguntas.

Dichos conceptos reciben este nombre, según Echeverri,

en tanto mascullan y unen lo que las luchas y procedencias separan, son tanto una garantía de apertura como una seguridad de que las tendencias, escuelas y corrientes que se gestan en los estados nacionales, obedeciendo a la singularidad de sus culturas, no se reducen a las doctrinas hegemónicas a nivel internacional, sino que entrando en un diálogo con ellas salgan renovadas y fortalecidas (2009: 6).

Además, de relativizar la trascendencia y el aparataje de determinaciones del taller, al ubicarlo al mismo nivel de las conceptualizaciones y las experiencias de tipo pedagógico. Los conceptos articuladores, continúa el autor,

nos dotan de tacto para discernir lo complejo y captar una fuerza, un gusto, una valentía, un odio en la lucha por definir las emergencias (enfrentamientos) entre ciencias y saberes. Trazan el sutil hilo de las fronteras (p. 137).

Finalmente, estos se desplazan mediante

la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, develando un universo tensional al

interior del cual suceden prescripciones, regulaciones, traducciones, narraciones, paisajes, rostros magisteriales, personajes formación, fijación de ritmos y temporalidades, descripción de procedencias y enfrentamientos; señalan singularidades, establecen jerarquías y son indispensables para generalizar las diferencias entre el interior y el exterior de un CCP (p. 137).

Es importante señalar que dichos conceptos, además de activar tensiones, entretejen las claves para la producción de disciplinas, sistematizaciones, edificios teóricos, campos, dispositivos, relatos, imágenes y saberes. En otras palabras, estos conceptos son decisivos, por un lado, para la fabricación de otros conceptos y, por otro, para desplazar el saber adquirido de un campo de investigación a otro. Por esto, resultan aptos para fincar el instinto constructivo en los diversos caminos de formación de la pedagogía.

Cultura pedagógica

Constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001: 5); y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. Los universos temáticos constituyen modos de expresión más palpables del proceso de despliegue de las culturas (Arellano, 2001: 6); proceso que, en términos de Deleuze, involucra la producción de lo visible y lo decible (Zuluaga y Herrera, 2009: 27).

Dispositivo

Lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un período de la historia, y antes de todo,

delimitarlo, recortarlo, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen a “disposición”; y por ello mismo, de qué medios de ver y decir disponen en ella los individuos. Formular un problema es, así mismo, partir en busca de tal o cual disposición y que, lejos de ser la obra y proyección de un sujeto reflexivo, integra a éste dentro de la disposición misma del todo, a tal o cual lugar en el dispositivo de conjunto. Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de - constreñimiento y dominación, y, además y al mismo tiempo, de producción y contentamiento intenso para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo, su paradoja. El dispositivo, una vez hallado, satisface el espíritu y lo tranquiliza (Schérer, 2005: 252-253).

Educación

Campo que acá caracterizamos como el de los mecanismos de gestión, administración y gobierno de la enseñanza en tanto aparato o “sistema educativo” y en tanto política de gobierno de sujetos y poblaciones (Óscar Saldarriaga).

La educación es un objeto cuya naturaleza está ligada a la políti- ca, la ciencia, el arte, la técnica y a los afectos. Por educación entendemos el estado de situaciones que se presentan en este conjunto de cosas. Si el estado (situación) y las cosas son representados, en su inmediatez, por cualquier sujeto o institución, se produce una reflexión o contemplación. Cuando estas cosas se ven como problemas, estamos pasando de la reflexión o contemplación, a la historia y a las prácticas, a la explicación del funcionamiento histórico de estos problemas entre sí. La educación ha sido un objeto que se reflexiona o contempla; en ese sentido, ha producido categorías, como, por ejemplo, “educar”, “instruir”, “disciplinar”. Si la educación se entiende como problemas que hacen parte de un campo, entonces, la categoría pasa a ser situada en medio de luchas, recepciones, producciones o usos, y se vuelve un concepto de un campo. El concepto no es reflexivo; es, por el contrario, inmanente a las cosas problematizadas (Humberto Quiceno).

Efecto de campo

Por efecto de campo, entiendo aquello que se produce […] cuando ya no se puede comprender una obra (y el valor, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia del campo de producción de la obra —es por lo que los exegetas, comentaristas, intérpretes, historiadores, semiólogos y otros filólogos, se ven justificados de existir en tanto que únicos capaces de explicar la obra y el reconocimiento de valor de que es objeto— (Bourdieu, 2000: 116).

[En nota a pie:] El efecto de campo se engendra en el proceso mismo de formación de un campo, no es exterior, posterior o anterior a él; en otras palabras, constituye, en tanto es constituido por lo que constituye.

[…] los efectos de campo son las historias de las obras escritas que confluyen en un determinado campo, son las pasiones de los hombres y las mujeres que se juegan su vida por determinadas ideas y prácticas (Jesús Alberto Echeverri).

Enseñabilidad

Este concepto, según nos lo indica el profesor Rafael Flórez (1994), es un principio universal que afirma que todo lo que hacen, piensan o sienten los seres humanos puede ser enseñado a otros de manera sistemática (Jesús Alberto Echeverri).

Función experto

Despersonalizar al experto pone la mirada en su función. Alude a una posición de sujeto que no tiene necesariamente rostro ni nacionalidad. Se trata de una red función encargada de diagnosticar, pronosticar, asesorar, producir y configurar el saber y la política tanto local como transnacional. El experto y su racionalidad calculante suelen modular un lenguaje técnico que se propone como neutro. Las organizaciones internacionales cuentan con un cuerpo calificado de expertos, consultores y asesores, con los cuales ofrecen definiciones de estrategias, institucionalmente aseguradas, para un estamento educativo de alcance global.

Horizonte conceptual de la pedagogía

Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de "cientificidad"; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber (Zuluaga, 1987: 71).

Instrumentos espirituales

Lo mismo podríamos decir de los instrumentos materiales, argumentando del mismo modo: para trabajar el hierro se requiere el martillo, y para obtener el martillo es preciso hacerlo, y hacerlo sirviéndose de otros martillos y otros instrumentos adecuados, para fabricar los cuales se requieren otros, y así hasta el infinito […] Así también el entendimiento se forja por sí mismo sus instrumentos espirituales, mediante los cuales adquiere la capacidad de realizar otras nuevas obras intelectuales, y de estas obras otros instrumentos o

capacidades de ulteriores indagaciones, procediendo gradualmente hasta alcanzar la cumbre de la sabiduría. Que sea éste el caso del entendimiento, es fácil de entender una vez comprendido el método que ha de seguirse para la investigación de lo verdadero y la índole de los instrumentos necesarios para el logro de nuevos instrumentos de investigaciones progresivas […] (Spinoza, 1996: 41-42).

Pedagogía

Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga et al., 2003: 36).

La pedagogía ha sido una categoría reflexiva que ha dependido de las categorías de la educación y del estado de las cosas educativas. Esta situación es mucho más visible cuando surgen las ciencias de la educación. […]. Estas ciencias presentan la educación como cosas "científicas" y a la pedagogía como una cosa científica; los dos objetos derivan de la situación o estado de la ciencia. No analizaremos cómo fue problematizada esta situación en Europa o en Francia; nos interesa hacerlo en Colombia. Su emergencia como ciencia fue aceptada y acogida, debatida y rechazada, es decir, problematizada. Esta coyuntura implicó, para la pedagogía, un cambio de estatuto. Antes de las ciencias de la educación, la pedagogía estaba en otra situación, se veía en otros problemas. Con las ciencias de la educación, aquella ocupa un nuevo lugar, otro estatuto y otra función. ¿Cómo ocurrió esto? Es lo que consideramos desde una propuesta de CCP (Humberto Quiceno).

Vamos a utilizar la expresión "pedagogía" para designar, en un sentido amplio, el campo disciplinar y profesional que se ocupa de la educación en sus múltiples formas y dimensiones. En tal sentido es equiparable, guardando las debidas proporciones, al de "ciencia de la educación" (Erziehungswissenschaft) alemana, al de "ciencia educativa" (educational science) anglosajona y, hasta cierto punto,

al de “ciencias de la educación” (sciences de l’éducation) francófona. Esta última advertencia es para llamar la atención sobre el hecho de que la división entre “ciencias de la educación” y “pedagogía” […] no ha sido funcional dentro del contexto colombiano y que las explicaciones que recurren a dicha división evidencian la extrapolación, incluso anacrónica, de una problemática que no ha sido asunto de preocupación en el país ni a la luz de los procesos de institucionalización de las facultades de ciencias de la educación o de educación, ni a la luz de los procesos mismos de disciplinarización de la pedagogía (Andrés Klaus, Juan Felipe Garcés y Diego Muñoz).

Entendemos la pedagogía, a partir de su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, como un campo disciplinar y profesional. Esto comprende, tanto una idea de pedagogía como conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre la praxis educativa (educación) en su sentido amplio y en sus múltiples formas, como una idea de pedagogía en el sentido de una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y cuya tarea es estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno bajo sus aspectos particulares y deslindado de otros fenómenos de la vida (Andrés Klaus, Juan Felipe Garcés y Diego Muñoz).

Poética del saber

Una poética del saber: estudio del conjunto de procedimientos literarios por medio de los cuales un discurso se sustrae a la literatura, se da un estatuto de ciencia y lo significa. La poética del saber se interesa en las reglas según las cuales un saber se escribe y se lee, se constituye como un género de discurso específico. Trata de definir el modo de verdad al cual se consagra, no de imponerle normas, de validar o invalidar su pretensión científica. Sin duda concierne muy especialmente a las llamadas ciencias humanas o sociales, que desde hace dos siglos intentan, con diversas fortunas, ganar su lugar en el concierto de las verdaderas ciencias, alejar la sospecha interminable de pertenecer aún a las obras de la literatura y de la política, incluso de ambas a la vez. Pero no se propone confirmar esta sospecha, recordar la historia o la

sociología, desde sus ambiciones científicas, hasta sus procedimientos literarios y sus presupuestos políticos. Más bien constata el carácter constitutivo de esta triple articulación (Rancière, 1993: 17).

Positividad

Conjunto de conocimientos que no constituyen una ciencia pero que tampoco constituyen un amontonamiento de conceptos; son formados de las prácticas discursivas y pueden formarse o no a partir de ellos. No tenemos indicadores universales para identificar la red de elementos heterogéneos que conforman una positividad. Estos elementos no están reunidos de antemano; es necesario juntarlos a partir de una espacialización del discurso y del proceso, cuando se trata del análisis de un proceso de institucionalización (Zuluaga, 1999: 146).

Problematización

El trabajo de una historia del pensamiento sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que las ha tornado posibles —hasta en su oposición misma—; o, más aún, lo que ha hecho posible las transformaciones de las dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones prácticas. La problematización responde a esas dificultades, pero haciendo algo completamente distinto a traducirlas o manifestarlas. Elabora al respecto las condiciones en que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder. Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento (Foucault, 1999, citado por Echeverri, 2009: 26).

Proceso de disciplinarización

Por proceso de disciplinarización entendemos […] el análisis, a largo y mediano plazo, de cómo los intelectuales, investigadores e instituciones crecen para especializarse en la investigación y la docencia. Se trata de entender cómo se (re)definen nuevas áreas y cómo —y bajo en qué condiciones— emergen nuevos campos disciplinarios de las nuevas comunidades científicas y sociales. Una atención particular se le presta a los procesos de diferenciación (interna y externa) gracias a los cuales se (re)definen nuevos dominios de saber o campos disciplinares vía fusión, fisión o ampliación hacia un nuevo territorio de indagación poco o nada explorado dentro del territorio de las disciplinas. Esta diferenciación, entendida en términos neosistémicos, alude al proceso de formación de (sub)sistemas gracias a su disociación de otras esferas de la acción social y se refiere al esquema emergente de la reestructuración interna de ese sistema. Los campos disciplinares académicos se presentan entonces como las primeras unidades de una diferenciación interna del sistema científico moderno y se pueden entender como redes de comunicación autorreguladas y autopoiéticas (Andrés Klaus, Juan Felipe Garcés y Diego Muñoz).

Es el proceso mediante el cual los intelectuales, investigadores e instituciones producen saber y construyen especializaciones, mediante la investigación y la docencia, para generar procesos de diferenciación, en los cuales se establecen dominios y territorios de saberes nuevos. El proceso de disciplinarización incluye las formas como se redefinen nuevas áreas de saber y sus condiciones de emergencia, la creación de nuevos campos disciplinarios y comunidades científicas y sociales generados por estos procesos de disciplinarización (Mucchielli, 1998).

Procesos de institucionalización

Materialización social de los saberes qué y cómo de los campos disciplinares y profesionales. Es decir, son la concreción social de saberes y prácticas sociales.

Proliferación

La proliferación es un río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas. Cuando empleo la metáfora del “río que arrastra”, me refiero a conceptos e instituciones que son modificadas por la acción de la proliferación, conceptos como enseñanza, educación, formación, aprendizaje, escuela, método, etc. Paradójicamente, la proliferación le suministra a la reconceptualización una materia prima de primer orden para sus construcciones conceptuales y experienciales. Su supremacía sobre la reconceptualización se funda en la primacía de las problematizaciones sobre las soluciones en el proceso de formación de los campos que tienen como eje la pedagogía; dicho de otro modo, la reconceptualización no tiene la potencia suficiente para procesar todas las problematizaciones e interrogantes que se gestan desde la proliferación. La posición hegemónica que ocupa la proliferación sobre la reconceptualización impide el establecimiento de dominaciones absolutas que nos sumerjan en la zozobra que conlleva la regresión a un aparato, que es, en suma, el que nos condena a una cancelación de las luchas y controversias que debilitan los encierros típicos de los aparatos (Jesús Alberto Echeverri).

Sujeto

Nos han enseñado a ver el sujeto como la persona, la gente, como una función: “alguien que hace algo” [Agamben]. Nosotros proponemos ver el sujeto como un modo de vida. Cada persona o cada yo, tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida […] El sujeto es un individuo o colectivo, grupo o multiplicidad, que usa el saber o es usado por él, para inscribirse en un conocimiento y en una verdad. El resultado de estas operaciones, personales o no, producen el sujeto de saber, que siempre será histórico, y reglado o asimilado a las condiciones específicas de saber y de conocer (Humberto Quiceno).

Taller pedagógico

Un taller pedagógico se diferencia de un taller de producción de conceptos en la medida en que “trata de comunicar esencialmente un modus operandi, un modo de producción científica, que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo [el modus operandi] que viéndolo funcionar en la práctica” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 164) (Jesús Alberto Echeverri).

Texto puente

El término “texto puente” es una elaboración metodológica construida por el subproyecto y alude a unos documentos que soportan, hacen síntesis, incluso capturan fuerzas, condiciones y temáticas siempre por acumulado, tanto diagnóstico como proyectivo. Si bien los documentos en el archivo están sueltos, los textos puente dan cuenta de problemáticas y tendencias propias de la educación que los organismos internacionales ni sueltan, ni delegan, a lo sumo pasan de un organismo a otro, en virtud del calado articulador de lo que agencian. Constituyen una especie de relevo discurso y conceptual (Alberto Martínez y Jhon Henry Orozco).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre. (2000). Propos sur le champ politique. Lyon: Presses Universitaires.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

Díaz Villa, Mario. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia.

Cali: Universidad del Valle.

Durkheim, Emile. (1976). Educación y sociología. Bogotá: Babel Editores.

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).

Fajardo, Sergio. (2007). Medellín, la más educada. Participación Educativa (6), pp. 65-70.

Hofstetter, Rita y Schneuwly, Bernard. (2004). Introduction. Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. En: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Special Issue: The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences, 40(5 y 6), pp. 569-589.

Kant, Immanuel. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal.

Mialaret, Gaston. (1976). Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-Tau.

Micchielli, Alex. (1998). Psicología de la educación. Barcelona: Paidós.

Quiceno, Humberto. (2010). El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación 1970-2000. El docente, el profesional, el intelectual (Informe final Proyecto “Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía”, Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Rancière, Jacques. (1993). Los nombres de la historia. Una poética del saber. Buenos Aires: Nueva Visión.

Schérer, René. (2005). A su disposición. En: Foucault, la pedagogía y la educación (pp. 251-318). Bogotá: Magisterio.

Spinoza, Baruch. (1996). La reforma del entendimiento. Buenos Aires: Aguilar.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la

pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Anthropos, Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía et al. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga et al. Pedagogía y epistemología (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, Olga Lucía y Herrera, Sandra. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En: Martínez, Alberto y Peña, Faustino. (Eds.). Instancias y estancias de la pedagogía (pp. 25-44). Bogotá: Bonaventuriana.

---

[1] Este glosario surge de los textos aquí dispuestos. En algunos casos se dan las referencias que ofrecen los autores, mientras en los otros, son las concepciones que estos tienen del concepto en cuestión.